

Studentfracfall ved Universitetet i Agder – Risikofaktorer og muligheter

En kvantitativ studie om hvordan ulike faktorer kan påvirke sannsynligheten for studentfracfall ved fakultet for samfunnsvitenskap.

JONAS TIMMERMANN BUERSKOGEN

VEILEDERE

Sivert Skålvoll Urstad (hovedveileder) og Ove Skarpenes (biveileder)

Masterfordypning i samfunnskunnskap, lektorutdanning 8-13
Antall ord: 26861

Universitetet i Agder, våren 2022

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Forord

Fem år er gått, en masteroppgave er skrevet, og plutselig er man ferdig utdannet lektor. Tiden i Kristiansand og ved Universitetet i Agder vil jeg se tilbake på som en tid full av opplevelser, utfordringer og moro. Jeg kommer definitivt til å se tilbake på tiden i det blide Sørland med savn og nostalgi. Samtidig venter nye utfordringer og opplevelser i horisonten, og som Geoffrey Chaucer en gang så fint ordla det: «All good things must come to an end».

Jeg håper denne oppgaven vil komme Universitetet i Agder og fakultet for samfunnsvitenskap til nytte, i søket om å beholde flest mulig studenter i årene som kommer. Særlig gjelder dette studenter som kommer rett fra videregående opplæring, og som har blitt sterkt preget av koronapandemien de siste årene. Det har vært en givende og interessant oppgave å skrive, hvor flere funn også har overrasket meg. Likevel tror jeg disse funnene kan bidra til at nye studenter føler seg enda mer velkomne i sin nye studiehverdag, og at både de og institusjonen utløser alt av potensiale som finnes ved universitetet og i prøvende, nysgjerrige hoder som kanskje for første gang entrer den akademiske verden.

Det er også på plass med en takk til de som har bidratt til at denne oppgaven har tatt form. Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder Sivert Skålvoll Urstad og min biveileder Ove Skarpenes for et godt samarbeid og nyttige og konstruktive tilbakemeldinger, samtaler og hjelp til alt som jeg måtte lure på. Deres kyndige veiledning har helt klart utgjort en forskjell. Videre vil jeg takke fakultet for samfunnsvitenskap, både for idéer og diskusjoner med dekan Anne Halvorsen, og for god innsikt og figurer om studentfracfall på fakultetet fra Jannik Stølen Timenes. Jeg vil også takke de faglig ansatte som lot meg gjennomføre spørreundersøkelsen i deres forelesninger, og selvfølgelig de studentene som tok seg tid til å besvare den.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min familie, mine venner, medstudenter og andre som har bidratt med tanker, ideer og motivasjon underveis.

Kristiansand, Juni 2022

Jonas Timmermann Buerskøgen

Sammendrag

Gjennom denne oppgaven undersøker jeg studentfracfall ved fakultet for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Agder (UiA), og hvilke faktorer som potensielt kan påvirke frafallet. Gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse har jeg innhentet svar fra 78 studenter som studerer sosiologi, statsvitenskap og sosialt arbeid. Både bachelor- og årsstudentene er inkludert fra fagdisiplinene. Bachelor i sosiologi, i statsvitenskap og i sosialt arbeid er tre studieprogrammer med en frafallsprosent per tredje semester som, ifølge fakultet for samfunnsvitenskap, er høyest ved sosiologi bachelor og lavest ved sosialt arbeid. Problemstillingen min går ut på å undersøke hvilke faktorer ved studentene og studieprogrammet som kan bidra med å forklare forskjellen i frafallsprosenten, og hvorvidt det foreligger forskjeller mellom studieprogrammene i studentenes inntrykk av deres studieprogram, studieinnsats og studiesituasjon. Basert på disse funnene koblet opp mot relevant teori diskuterer jeg også hvordan UiA kan bidra med å forhindre studentfracfallet.

Spørreundersøkelsen som studentene mottok involverer en rekke spørsmål rundt studentenes bakgrunnsvariabler, valgsikkerhet, valg av lærested og hvor fornøyde de er med ulike områder ved studieprogrammene sine. I tillegg blir de spurt om egen motivasjon, studieinnsats og tidsbruk. Mitt vitenskapsteoretiske grunnlag gjør at kontekstuelle faktorer også må medregnes i studien. Koronapandemien blir tatt hensyn til, og studentene får spørsmål både om digital undervisning, og i hvilken grad studentene har blitt preget av pandemien, både faglig og sosialt. Av studentene som har svart på undersøkelsen er flest kvinner. Studentene har stort sett karakterer på 4,0 og oppover fra videregående skole, mens deres foreldres høyeste fullførte utdanning varierer fra videregående skole til høyere utdanning over 4,5 år.

Ved noen av områdene studentene blir spurt om når det gjelder sitt studieprogram og egen studiesituasjon forekommer det systematiske forskjeller mellom studieprogrammene, og mellom fagdisiplinene sosiologi og statsvitenskap. Blant annet er studentene ved statsvitenskap mer fornøyde enn sosiologistudentene når de blir spurt om undervisningen er engasjerende, at pensum blir formidlet på en god måte, at undervisningen er lagt opp til aktiv deltakelse og at den faglige introduksjonen har vært god. Studentene på statsvitenskap er også mer enige i at deres studieprogram er faglig stimulerende, samt at det sosiale miljøet på deres studieprogram er bra. De bruker også mest tid på studiene, og opplever i størst grad at studieinnsatsen deres er høy. Studentene ved sosialt arbeid er mest fornøyde med arbeidslivsrelevans, og her er

sosiologistudentene minst fornøyde. Studentene ved sosiologi oppgir i minst grad at de er motiverte for studiene, at de går på det studieprogrammet de vil gå på og at de var sikre i sitt valg av studium. De bruker også lite tid på studiene, og opplever i liten grad at studieprogrammet deres motiverer til studieinnsats. Samtidig er det disse studentene som også har blitt mest negativt påvirket av koronapandemien med tanke på motivasjon og studieinnsats.

Til tross for at de fleste respondentene ikke rapporterer at de har vurdert å slutte ved studiene, er det også studentene ved sosiologi som i størst grad oppgir at de har vurdert det. For UiA sin del viser funnene i denne oppgaven at det er viktig for utdanningsinstitusjoner å aktivisere studentene for å øke deres motivasjon, fordi dette kan forhindre frafall. I tillegg bør UiA legge til rette for en bred studentmasse med ulik erfaring med akademia. Dette bør gjøres gjennom en samkjørt oppstart og koordinering av ulike ressurser, informasjon, veiledning og undervisning. Gjennom å sørge for et læringsmiljø som aktiviserer studentene, hvor også undervisningen varierer kan man bidra til å forhindre at noen studenter faller fra. Forholdet mellom studentene og de faglig ansatte burde også prioriteres, og studentenes behov for veiledning bør anerkjennes. De ulike faktorene som kan påvirke sannsynligheten for studentfracfall oppsummeres i en modell i konklusjonen.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Innholdsfortegnelse.....	5
Oversikt over figurer.....	7
1.0 Innledning.....	10
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	10
1.2 Frafall ved fakultet for samfunnsvitenskap.....	12
1.3 Hvorfor det er viktig å studere studentfracfall?.....	13
1.4 Kvalitetsreformen.....	13
1.5 Koronapandemien.....	14
1.6 Tidligere forskning på studentfracfall.....	15
1.7 Studentfracfallsbegrepet.....	15
1.8 Oppgavens begrensninger og muligheter.....	16
1.9 Problemstilling.....	16
1.10 Oppgavens oppbygning.....	17
2.0 Teori.....	18
2.1 Innledning.....	18
2.2 Forskning på studentfracfall i en norsk kontekst.....	18
2.3 Koblingen mellom student og institusjon.....	21
2.3.1. Kritikk av Tinto.....	22
2.4 Sosial ulikhet i utdanning.....	23
2.4.1 Kapital og habitus.....	23
2.4.2 Institusjonell habitus.....	24
2.4.3 Rasjonell aktør-teori.....	24
2.5 En helhetlig måte å se fracfall på.....	26
2.5.1 Viktigheten av forberedthet, valgkompatibilitet og veiledning.....	26
2.5.2 Sammenhengen mellom individet, institusjonen og systemet.....	27
2.6 Hva kan institusjonene gjøre for å forhindre fracfall?.....	28
3.0 Metode.....	31
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	31
3.2 Design og metode.....	32
3.3 Utvalg.....	33
3.4 Datainnsamlingsmetode.....	33
3.4.1 Utforming av spørreskjema, variabler og verdier.....	33
3.4.2 Gjennomføring.....	36
3.4.3 Web-basert spørreskjema.....	37

3.5 Forskningens gyldighet og pålitelighet	38
3.5.1 Pålitelighet.....	38
3.5.2 Gyldighet	40
3.6 Forskningsetikk	40
3.6.1 Meldeplikt	42
3.7 Føringer for analysekapittelet.....	42
4.0 Presentasjon og diskusjon av data	44
4.1 Innledning.....	44
4.2 Studentenes bakgrunnsvariabler	45
4.2.1 Alder og kjønn.....	45
4.2.2 Karaktersnitt og foreldres/foresattes utdanningsnivå	46
4.2.3 Bakgrunnsvariabler – Oppsummering og diskusjon	47
4.3 Valgsikkerhet og valg av lærested.....	48
4.3.1 Valg av lærested – Oppsummerende diskusjon.....	52
4.4 Undervisning og tilbakemeldinger	53
4.4.1 Undervisning	53
4.4.2 Digital undervisning	57
4.4.3 Tilbakemeldinger.....	59
4.4.4 Undervisning og tilbakemeldinger – Oppsummering og diskusjon	62
4.5 Sosialt og faglig miljø	64
4.5.1 Oppsummering og diskusjon	66
4.6 Motivasjon, studieinnsats og forventninger	67
4.6.1 Oppsummering og diskusjon	73
4.7 Informasjon og arbeidslivsrelevans	74
4.7.1 Oppsummering og diskusjon	78
4.8 Overordnet trivsel og tilhørighet	79
4.8.1 Oppsummering og diskusjon	81
4.9 Hva bør UiA fokusere på for å forhindre frafallet?	82
5.0 Konklusjon	87
6.0 Utsyn og videre forskningsmuligheter	91
Litteraturliste	93
Vedlegg 1 – Øvrige figurer	97
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	104
Vedlegg 3 – Spørreundersøkelse	106
Vedlegg 4 - Vurdering fra NSD	117
Vedlegg 5 – Studiebarometerets spørreskjema (2020).....	118

Oversikt over figurer

Figur 1: Frafall fra statsvitenskap bachelor per tredje semester. Prosent.	12
Figur 2: Frafall fra sosiologi bachelor per tredje semester. Prosent.	12
Figur 3: Frafall fra sosialt arbeid bachelor pr. 3. semester. Prosent.	12
Figur 4: Hvordan ulike faktorer og nivåer påvirker studentfracfall (Hovdhaugen, 2012, s. 25).....	28
Figur 5: Tilhørighet til studieprogram (N=78). Prosent.	42
Figur 6: Kjønn (N=78). Prosent.	45
Figur 7: Alder (N=78). Prosent.	45
Figur 8: Karaktersnitt fra VGS (N=78). Prosent.	46
Figur 9: Foreldres/foresattes høyeste fullførte utdanning (N=78). Prosent.....	47
Figur 10: Nåværende studieprograms prioritet på søknad til høyere utdanning (N=78). Prosent.....	48
Figur 11: Sikkerhet i valg av studium (N=78). Prosent.....	48
Figur 12: Påvirkning i valg av lærested - Kom ikke inn andre steder/ved ønsket studiested (N=78). Prosent.....	49
Figur 13: Påvirkning i valg av lærested - Attraktiv studieby (N=78). Prosent.....	49
Figur 14: Påvirkning i valg av lærested - Bredt studietilbud (N=78). Prosent.	50
Figur 15: Påvirkning i valg av lærested - Nærhet til hjemsted (N=78). Prosent.	51
Figur 16: Påvirkning i valg av lærested - Informasjon fra studiestedet (N=78). Prosent.....	51
Figur 17: Påvirkning i valg av lærested - Anbefaling fra familie/venner (N=78). Prosent.	52
Figur 18: Grad av enighet - De faglige ansatte gjør undervisningen engasjerende (N=78). Prosent. ...	54
Figur 19: Grad av enighet – Faglige ansatte formidler lærestoff/pensum på en forståelig måte (N=78). Prosent.....	54
Figur 20: Grad av enighet - Undervisningen dekker sentrale deler av lærestoffet/pensum godt (N=78). Prosent.....	55
Figur 21: Grad av enighet - Undervisningen er lagt opp til aktiv deltakelse (N=78). Prosent.	56
Figur 22: Grad av enighet - Det er for lite organisert undervisning (N=78). Prosent.	56
Figur 23: Grad av enighet - Introduksjonen til det faglige innholdet har vært tilfredsstillende (N=78). Prosent.....	57
Figur 24: Grad av enighet - Underviserne lager gode opplegg for nettbasert undervisning (N=78). Prosent.....	58
Figur 25: Grad av enighet - Underviserne er flinke til å engasjere studentene i diskusjoner på nett (N=78). Prosent.	59
Figur 26: Grad av enighet - Mangelfull digital kompetanse blant undervisere (N=78). Prosent.	59
Figur 27: Grad av tilfredshet - Antall tilbakemeldinger fra faglig ansatte (N=78). Prosent.....	60
Figur 28: Grad av tilfredshet – Konstruktive tilbakemeldinger (N=78). Prosent.....	60
Figur 29: Grad av tilfredshet – Faglig veiledning og diskusjoner med faglig ansatte (N=78). Prosent.	61

Figur 30: Grad av enighet - Mulighet for å gå innspill til studieprogrammet (N=78). Prosent.....	62
Figur 31: Grad av enighet - Studieprogrammet er faglig stimulerende (N=78). Prosent.....	65
Figur 32: Grad av tilfredshet - Sosialt miljø blant studentene (N=78). Prosent.....	65
Figur 33: Grad av tilfredshet - Faglig miljø blant studentene (N=78). Prosent.....	66
Figur 34: Grad av tilfredshet - Miljøet mellom studentene og faglig ansatte (N=78). Prosent.....	66
Figur 35: Grad av enighet - Studieprogrammet bidrar til motivasjon for studieinnsats (N=78). Prosent.	68
Figur 36: Grad av enighet - Motivert for studieinnsats (N=78). Prosent.....	68
Figur 37: Grad av enighet - Benyttelse av organiserte læringsaktiviteter (N=78). Prosent.....	69
Figur 38: Grad av enighet - Møter forberedt til undervisningen (N=78). Prosent.....	69
Figur 39: Grad av enighet - Høy studieinnsats (N=78). Prosent.....	70
Figur 40: Grad av enighet - Koronapandemien har påvirket motivasjon negativt (N=78). Prosent.....	70
Figur 41: Tidsbruk på organiserte læringsaktiviteter (N=72). Gjennomsnitt.....	71
Figur 42: Tidsbruk på egenstudier (N=74). Gjennomsnitt.....	71
Figur 43: Tidsbruk på betalt arbeid (N=69). Gjennomsnitt.....	72
Figur 44: Grad av enighet - Faglig ansatte stiller klare forventninger (N=78). Prosent.....	72
Figur 45: Grad av tilfredshet - Tilgjengelighet på informasjon (N=78). Prosent.....	74
Figur 46: Grad av tilfredshet - Kvalitet på informasjon (N=78). Prosent.....	74
Figur 47: Grad av tilfredshet - Mulighet for studieveiledning (N=78). Prosent.....	75
Figur 48: Kjennskap til ressurser ved UiA/SiA (N=78). Prosent.....	76
Figur 49: Ulike tilbud (N=78). Prosent.....	76
Figur 50: Grad av enighet - Informasjon om hvordan kompetansen kan brukes i arbeidslivet (N=78). Prosent.....	77
Figur 51: Grad av enighet - Klart mål med utdanningen (N=78). Prosent.....	78
Figur 52: Grad av enighet - Riktig studieprogram (N=78). Prosent.....	80
Figur 53: Grad av enighet - Studieretning viktigere enn studiested (N=78). Prosent.....	80
Figur 54: Grad av enighet - Tilfreds med studieprogram (N=78). Prosent.....	81
Figur 55: Grad av enighet - Vurdert å slutte på studiet (N=78). Prosent.....	83
Figur 56: Hvordan ulike faktorer kan påvirke sannsynligheten for studentfracfall – En oppsummerende modell.....	90
Figur 57: Påvirkning i valg av lærested - Godt faglig rykte (N=78). Prosent.....	97
Figur 58: Påvirkning i valg av lærested - Forskning av høy kvalitet (N=78). Prosent.....	97
Figur 59: Påvirkning i valg av lærested - Venner/søsken på samme universitet (N=78). Prosent.....	97
Figur 60: Påvirkning i valg av lærested - Partner i samme by (N=78). Prosent.....	98
Figur 61: Påvirkning i valg av lærested - Godt studiemiljø (N=78). Prosent.....	98
Figur 62: Grad av enighet - Informasjon om digital undervisning (N=78). Prosent.....	98
Figur 63: Grad av enighet - Oppfordring fra undervisere til innspill (N=78). Prosent.....	99

Figur 64: Grad av enighet – Koronapandemien gjør det vanskelig å delta i sosiale arrangementer (N=78). Prosent.	99
Figur 65: Grad av enighet – Deltakelse i fadderuka høsten 2021 (N=78). Prosent.	99
Figur 66: Grad av enighet - Pandemien gjør det vanskelig å jobbe med studiene (N=78). Prosent....	100
Figur 67: Grad av enighet - Forventning fra faglig ansatte om å stille forberedt til organiserte læringsaktiviteter (N=78). Prosent.	100
Figur 68: Grad av enighet - Faglig ansatte har høye ambisjoner på vegne av studentene (N=78). Prosent.	100
Figur 69: Grad av tilfredshet - Tilbakemeldinger fra medstudenter (N=78). Prosent.	101
Figur 70: Påvirkning i valg av lærested - anbefaling fra lærere/rådgivere på VGS (N=78). Prosent.	101
Figur 71: Grad av tilfredshet - Administrativ tilrettelegging (N=78). Prosent.	101
Figur 72: Grad av enighet - God informasjon om relevante yrker/bransjer (N=78). Prosent.	102
Figur 73: Grad av enighet - Vet hvor jeg kan få hjelp av UiA Karriere (N=78). Prosent.	102
Figur 74: Grad av enighet – Jeg trives som student ved UiA (N=78). Prosent.	102
Figur 75: Grad av enighet - Forventning om å delta aktivt i organiserte læringsaktiviteter (N=78). Prosent.	103
Figur 76: Grad av enighet - Studieprogrammet er faglig utfordrende (N=78). Prosent.	103
Figur 77: Tidsbruk på frivillig arbeid ved siden av studiene (N=70). Gjennomsnitt.	103

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

«Å føle seg integrert i studiemiljøet er viktig for å unngå frafall» (Fekjær, 2021). I et debattinnlegg setter Silje Bringsrud Fekjær søkelys på hvordan man best mulig bør inkludere, integrere og legge til rette for at nye studenter føler seg til rette i academia. I en pågående debatt om førstegenerasjonsstudenter, altså de som kommer fra familier der ingen tidligere har tatt høyere utdanning, uttrykker Fekjær betydningen av at alle nye studenter ved en utdanningsinstitusjon skal oppleve at de hører til der, uavhengig av sosial bakgrunn. Spørsmålet er da hvordan man best mulig får til dette. Fekjær peker på faktorer som hvordan akademikere ordlegger seg, hvordan man skaper et godt studiemiljø og hvordan studentene blir evaluert som områder der utdanningsinstitusjoner kan utgjøre en forskjell for de nye studentene. Fekjær foreslår at man bør tilstrebe et forståelig akademisk språk, som ikke virker fremmedgjørende for studentene, og at man kan inkludere flere studenter gjennom å variere evalueringsmetodene som benyttes. I tillegg er studentfracfallet i korte profesjonsutdanninger mindre preget av sosiale forskjeller, noe som kan tyde på at man har hatt suksess med å integrere studenter i disse studieretningene. Fekjær trekker til slutt frem undervisning som legger opp til studentaktivitet, studentmentorordninger samt introduksjonskurs som metoder OsloMet jobber med for at nye studenter skal føle seg velkomne i academia, slik at de ikke faller fra (Fekjær, 2021).

Min motivasjon for å skrive om studentfracfall i høyere utdanning springer ut fra mitt engasjement for læringsmiljøpolitikk ved Studentorganisasjonen i Agder og min jobb som studentmentor ved Universitetet i Agder (UiA). Etter at jeg de siste årene har blitt mer involvert i læringsmiljøarbeid på universitetet har jeg reflektert rundt hvordan dette i praksis virker inn på studentene. Arbeidet mitt som studentmentor for førsteårsstudenter har også gitt meg ulike indikasjoner på hva som er viktig for studenter, hva som motiverer dem og hvordan de opplever undervisning, tilbakemeldinger og læringsmiljøet de er en del av. Gjennom dette arbeidet har interessen min økt når det kommer til hva som påvirker studentenes trivsel og tilhørighet til studiet, og hvordan dette igjen kan påvirke hvem som fortsetter og hvem som forlater studiet sitt. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke faktorer som kan føre til at studenter slutter på studiet, og både individuelle faktorer, men også faktorer som har med utdanningsinstitusjonen å gjøre. Det kan være mange elementer som påvirker gjennomstrømming i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017), s. 37), og mitt ønske med denne masteroppgaven er å undersøke de ulike

elementene, også for å kunne peke ut hvilke områder man kan potensielt sett kan gjøre noe med (Buerskogen, 2021, s. 1¹).

En annen grunn til at jeg valgte temaet studentfracfall var en forespørsel fra fakultetsledelsen hos fakultet for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Agder. Dette gir ytterligere motivasjon til å gjennomføre dette prosjektet, og å produsere noe som kan være nyttig, både for UiA, men også fremtidige studenter. Igjen tenker jeg spesielt på de faktorene som fakultetet selv kan gjøre noe med. Man kan nemlig skille mellom egenskaper ved individet, ved utdanningsinstitusjonen og ved utdanningssystemet som helhet når det kommer til frafall (Hovdhaugen, 2012, s. 24-26). Derfor er det interessant å kunne undersøke disse faktorene gjennom studentenes perspektiv (Buerskogen, 2021, s. 1).

Gjennomføring i høyere utdanning har vært et mål for Kunnskapsdepartementet gjennom Kvalitetsreformen (Meld. St. 16 (2016-2017), s. 36). Data fra SSB viser også at fullføringsprosenten hos bachelorprogrammer har gått opp. Samtidig er det store forskjeller i gjennomføring mellom ulike fag- og utdanningsområder. Det er blant annet en høyere gjennomføringsgrad i kortere profesjonsutdanninger enn i disiplinærstudier. Dette kan det igjen være mange årsaker til (Meld. St. 16 (2016-2017), s. 36-37). Mange faller av underveis i de to første semestrene i et studium, selv om en del også faller fra senere. I tillegg er det mange som velger seg et nytt studium. Det er de samfunnsvitenskapelige og humanistiske studiene som opplever størst grad av omvalg (Buerskogen, 2021; Meld. St. 16 (2016-2017), s. 37).

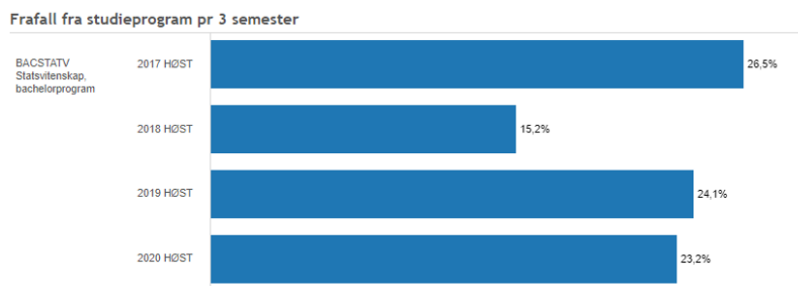
Noe av frafallet i høyere utdanningsinstitusjoner blir påvirket av eksterne faktorer som utdanningsinstitusjonene ikke kan gjøre noe med. Samtidig pekes det på at oppfølging av studenter og kvalitet på utdanningstilbudene er viktig når det kommer til gjennomføring. Dette handler om hvordan institusjonene legger til rette for tilhørighet, både sosialt og faglig, hvilke forventninger som stilles til studentene, evne til å engasjere studentene gjennom tilbakemeldinger og undervisning, samt hvilke støttetjenester som tilbys. Det kommer også frem at overgangen fra å være elev på VGS til å være student kan oppleves som utfordrende, og at man gjøre denne overgangen mindre utfordrende ved å sørge for at det første året for de nye studentene bidrar til god inkludering i fagmiljøet (Buerskogen, 2021; Meld. St. 16 (2016-2017), s. 37).

¹ Referansen (Buerskogen, 2021) henviser til min egen masterskisse i ME-430 ved Universitetet i Agder. Referansen henviser til avsnittene i sin helhet, selv om noen endringer fra originalteksten i ME-430 forekommer.

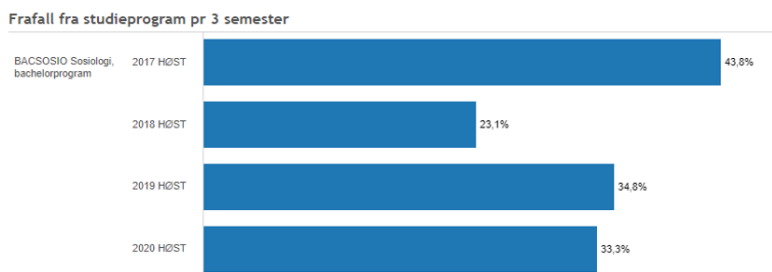
1.2 Frafall ved fakultet for samfunnsvitenskap

Frafallsstatistikken fra de siste årene som er gjort tilgjengelig fra UiA viser at de tre bachelorprogrammene i sosiologi, i statsvitenskap og i sosialt arbeid har ganske ulike frafallsprosenten per tredje semester. Samtlige bachelorprogrammer opplevde mest frafall blant 2017-kullet. Der bachelorprogrammet i statsvitenskap opplevde et frafall på 26,5% av studentmassen, var det 43,8% av studentene ved sosiologi bachelor som hadde falt fra. Det samme gjaldt 16% av studentene ved sosialt arbeid. Sosiologi har også gjennom de andre årskullene hatt et betydelig større frafall per tredje semester enn de to andre bachelorprogrammene.

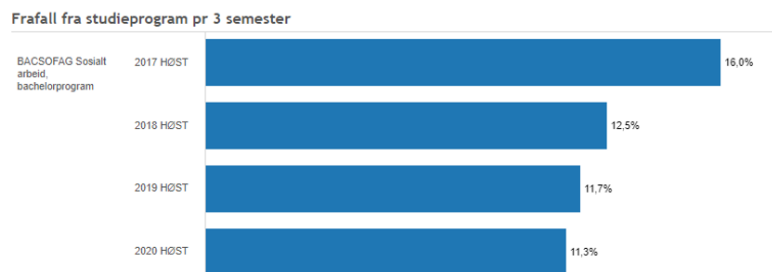
Figur 1: Frafall fra statsvitenskap bachelor per tredje semester. Prosent.



Figur 2: Frafall fra sosiologi bachelor per tredje semester. Prosent.



Figur 3: Frafall fra sosialt arbeid bachelor pr. 3. semester. Prosent.



Slår man sammen prosentandelene for årskullene mellom 2017 og 2020 har statsvitenskap et frafallssnitt på 22,3%, mens sosiologi har et snitt på 33,8%. Bachelorprogrammet i sosialt arbeid har i samme periode hatt lavest gjennomsnitt, og ligger på 12,9%.

1.3 Hvorfor det er viktig å studere studentfracfall?

Hovdhaugen & Aamodt (2009) påpeker at det er noe begrenset hva en utdanningsinstitusjon kan gjøre med frafallet, fordi årsakene ofte ikke har noe med institusjonene å gjøre. Samtidig vil det være ønskelig å beholde flest mulig studenter, fordi det både koster institusjonene å bruke ressurser på dem, og fordi institusjonene tjener på å få studenter til å gjennomføre (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 177-178). Hovdhaugen (2012) peker også på at studentfracfall får følger på ulike nivåer, både for samfunnet, utdanningsinstitusjonene og for studentene. De negative følgene er blant annet at man bruker studentens tid og det offentlige ressurser unødvendig, i tillegg til at studenter som faller fra ofte blir sett på som noe negativt. Det vil likevel være ulike syn på frafall fra studentenes perspektiv og fra et samfunnsperspektiv. En student som velger å slutte helt kan ha et helt annet syn på frafall enn en student som velger å slutte for å så bytte utdanningsinstitusjon (Hovdhaugen, 2012, s. 3).

Uansett om en student bytter utdanningsinstitusjon eller slutter helt vil det slå negativt ut for utdanningsinstitusjonene. For institusjonen betyr dette unødvendig bruk av ressurser, både faglig og økonomisk. Institusjonens finansieringssystem vil også være av betydning her. Dersom studentene betaler skolepenger vil institusjonen naturligvis tape penger dersom de slutter eller bytter institusjon. Dersom institusjonen finansieres basert på antall studenter som er tatt opp på institusjonen, vil ikke institusjonen behøve å tenke like mye på frafallet, men hvis finansieringssystemet baserer seg på antall studenter som oppnår en grad, vil de i større måtte være opptatt av å få studentene til å gjennomføre (Hovdhaugen, 2012, s. 2-3). Sistnevnte er det finansieringssystemet som nå er i bruk i Norge (Hovdhaugen, 2012, s. 6).

1.4 Kvalitetsreformen

I juni 2001 vedtok Stortinget kvalitetsreformen, som fullt ut skulle iverksettes i 2003. Hovedtemaene i kvalitetsreformen var bedre kvalitet i studiene, ny gradsstruktur, økt frihet og ansvar, økt internasjonalisering samt bedre studiefinansiering. Studentene skulle oppleve tettere oppfølging, mer variert og studentaktiv undervisning og evalueringsformene skulle gå fra store avslutningseksamener til flere evalueringer basert på tilbakemeldinger. Studentene skulle også få mer innflytelse, læringsmiljøet skulle styrkes samt at utdanningskvaliteten skulle vurderes av studentene. Studentene skulle få større mulighet til å være fulltidsstudenter, og dermed økte også studiefinansieringen. En annen viktig endring var at det ble innført en ny gradsstruktur hvor bachelorgraden nå fikk en normert studietid på tre år, samt mastergraden, hvor den

normerte studietiden var to år (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). For bachelorgraden var det altså en endring ned fra fire år (Hovdhaugen, 2012, s. 3). Utdanningsinstitusjonene skulle få en mer autonom rolle når det gjaldt ressursbruk og endringer i studietilbud. Samtidig ble finansieringssystemet endret slik at studiekvalitet og antall vekttall oppnådd blant studentene ville ha positiv økonomisk uttelling for utdanningsinstitusjonene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

1.5 Koronapandemien

Koronapandemien danner en kontekst som må tas hensyn til når man skal undersøke de faktorene som kan føre til frafall i høyere utdanning. Koronapandemiens påvirkning på studentenes situasjon er blitt dokumentert i nylige nasjonale undersøkelser fra Studiebarometeret og Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT). Oppsummeringen fra Studiebarometerets undersøkelse høsten 2021 fant at studentene i Norge på mange områder var like fornøyde som i 2020 og i 2019. Samtidig er det ingen tvil om at koronapandemien har påvirket studentenes læringsmiljø, både faglig og sosialt. Det er betydelige forskjeller mellom studenter fra ulike institusjoner når de får spørsmål om de på en god måte ble sosialt integrert i et studentmiljø. Et interessant funn er at institusjoner som før pandemien var flinke til å innlemme studentene sosialt, har vært best på å skape et sosialt læringsmiljø også mens koronapandemien har pågått (Bakken et al., 2022, s. 4).

På grunn av koronapandemien og et ønske om å undersøke studentenes velferdsmessige situasjon under denne ble en tilleggsundersøkelse av Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse (SHoT) gjennomført i 2021 (Sivertsen, 2021, s. 4). De nasjonale tallene fra SHoT-undersøkelsen viser at studentene i større grad opplever ulike vanskeligheter, sammenlignet med før pandemien. Dette gjelder blant annet studentenes opplevelse av å ha god helse. Andel studenter som opplever god livskvalitet har også sunket, og nesten halvparten av studentene i undersøkelsen svarte at de opplevde psykiske plager. Mange studenter rapporterte også en sterk følelse av utenforskap, ensomhet og savn av samvær med andre (Sivertsen, 2021, s. 2-3).

Mye av undervisningen under pandemien har vært preget av digitale løsninger. Rundt 60 prosent av respondentene melder at den digitale undervisningen har påvirket kvaliteten på utdanningen i negativ retning. Omtrent like mange blir også mindre motivert av den digitale variant enn den fysiske motsatsen. Under halvparten av studentene mener at de nettbaserte undervisningsoppleggene for nettundervisning er tilfredsstillende (Bakken et al., 2022, s. 4-5).

Et stort flertall mener at de digitale undervisningsløsningene enten er dårligere eller mye dårligere enn de ordinære undervisningsformene. En enda større andel opplyser at de sliter med å bli engasjert av undervisningen, og at de savner kontakten med andre studenter. Over halvparten savner også interaksjon med faglig ansatte. Det er den yngste aldersgruppa som opplever savnet sterkest (Sivertsen, 2021, s. 3).

1.6 Tidligere forskning på studentfracfall

Hovdhaugen (2009) gjør en oppsummering av tidligere internasjonal forskning på studentfracfall. Her kommer det blant annet frem at sosioøkonomisk bakgrunn har stor betydning for hvordan et individ presterer i høyere utdanning, samtidig som denne bakgrunnen også vil avgjøre hvor stor utdanningsprestisje individet vil hige etter. Det er også vist at resultatene man får fra videregående opplæring har en påvirkning på prestasjonene i senere skolegang, og at de med svake karakterer har en større sannsynlighet for å falle fra studiene. Videre har studentenes mål og forpliktelser ved studiene en påvirkning på studentfracfallet. Dette henger sammen med at stadig flere tar høyere utdanning, og at motivasjonsnivået varierer innad i studentmassen. Dersom motivasjonen for å ta høyere utdanning er lav, og at studentenes målsetting er uklar, kan dette være en risikofaktor for studentfracfall. En annen faktor som ikke må ignoreres er studentenes egen holdning til den utdanningen de har påbegynt. Studenter med en aktiv holdning til studiene sine kan ha en lavere sannsynlighet for å slutte. Dette vil igjen være påvirket av det studieprogrammet de har kommet inn på (Hovdhaugen, 2009, s. 3).

1.7 Studentfracfallsbegrepet

Studentfracfall fra en utdanningsinstitusjon kan betegnes på ulike måter. Hovdhaugen (2012) deler studentfracfall inn i tre kategorier: De som slutter helt med høyere utdanning, de som bytter utdanningsinstitusjon og de som midlertidig forlater institusjonen (Hovdhaugen, 2012, s. 1). Andresen og Lervåg (2022) deler også inn i tre kategorier, men disse omtales som sektorfracfall, programbytte på samme institusjon eller institusjonsbytte. Sektorfracfall vil si fracfall fra høyere utdanning i mer enn ett år (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4). Tinto (1993) bruker begrepene «*institutional departure*» og «*system departure*» (Tinto, 1993, s. 8) når det kommer til studenter som forlater henholdsvis en utdanningsinstitusjon til fordel for en annen, og de som forlater utdanningssystemet helt. Han ønsker hovedsakelig ikke å bruke begrepet «*dropout*» som en betegnelse på fracfall, fordi dette begrepet ofte setter individet som ansvarlig for å ikke lykkes i utdanningssystemet (Tinto, 1993, s. 3). For denne oppgaven er ikke formen for fracfall det mest

sentrale, men der forskningen skiller mellom de som bytter utdanningsinstitusjon, studieprogram og de som slutter helt vil dette bli tydeliggjort.

1.8 Oppgavens begrensninger og muligheter

I denne oppgaven setter jeg søkelyset på de studentene som fortsatt er innrullert ved Universitetet i Agder, og som er tidlig i sin utdanning. Jeg kan dermed ikke si noe om hvem som kommer til å falle fra, og jeg ser heller ikke på de som tidligere har falt fra. Denne oppgavens formål er derimot å se på de studentene som befinner seg i en periode hvor mange faller fra studiene sine, og hvor utdanningsinstitusjonens arbeid for å beholde studentene er svært avgjørende (Andresen & Lervåg, 2022; Ozga & Sukhandan, 1998; Tinto, 1993; Yorke & Longden, 2004). Dette kan gi verdifull informasjon, som igjen kan gi tendenser til nettopp hvorfor frafallsprosenten er slik den er per tredje semester. Studenter på førsteåret er også en gruppe studenter som Studiebarometerets undersøkelser ikke får med seg, fordi deres respondenter er studenter som går sitt 2. eller 5. år på studiet (Studiebarometeret, u.å.). Denne oppgaven vil derfor kunne gi verdifull informasjon fra studentene, enten om de kommer til å falle fra eller ikke. Ved å undersøke en studentgruppe som ikke fanges opp av studiebarometeret har oppgaven potensiale til å belyse studentene i en avgjørende fase i deres studieløp hva gjelder frafall.

1.9 Problemstilling

Med bakgrunn i overnevnte punkter har jeg utarbeidet en problemstilling som jeg, gjennom kvantitative data og i lys av mangfoldig teori og tidligere forskning ønsker å besvare:

Hvilke faktorer kan bidra til å forklare den ulike frafallsstatistikken ved bachelor i sosiologi, i statsvitenskap og i sosialt arbeid?

For å best mulig kunne koble sammen mine data og tidligere forskning og teori har jeg i tillegg utarbeidet to forskningsspørsmål som vil bidra med å besvare problemstillingen:

1. Forekommer det forskjeller mellom studieprogrammene i studentenes egne inntrykk av sitt studieprogram, sin studiesituasjon og sitt studiearbeid?
2. Hvilke faktorer ved individet og ved institusjonen eller studieprogrammet kan bidra med å forklare studentfracfallet?

Funnene som fremkommer i analysen vil jeg til slutt bruke for å reflektere rundt UiA sin rolle i å forhindre frafall.

1.10 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er fordelt på seks kapitler. I dette kapitlet har jeg innledet om bakgrunnen for valg av tematikken, tidligere forskning, kontekstuelle hensyn og frafallsstatistikk fra Universitetet i Agder. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for aktuell teori og tidligere forskning på studentfracfall, og belyse denne tematikken fra flere vinkler. I kapittel 3 redegjør jeg for mitt valg av metode, hvordan undersøkelsen er blitt gjennomført. Jeg vil også gjøre rede for ulike etiske hensyn, samt hvorvidt mine funn er pålitelige og overførbare til andre kontekster. I kapittel 4 presenterer jeg funnene jeg har gjort gjennom min spørreundersøkelse, og knytter dette opp mot min utvalgte teori og tidligere forskning. Jeg diskuterer også rundt hvilket handlingsrom Universitetet i Agder/Fakultet for samfunnsvitenskap har for å minske studentfracfallet. I kapittel 5 konkluderer jeg så mine funn, og besvarer problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål og bemerkelser. Her illustreres også hovedfunnene i en modell. Oppgaven avsluttes i kapittel 6 med tanker om videre forskningsmuligheter, samt et utsyn hvor jeg reflekterer rundt hva Universitetet i Agder videre bør fokusere på for å beholde flest mulig studenter.

2.0 Teori

2.1 Innledning

For å gi oppgaven et tilstrekkelig teoretisk grunnlag vil jeg dra inn flere ulike tilnærminger til frafallsproblematikken og se fenomenet i et individ-, institusjons- og samfunnsperspektiv. Benyttelsen av ulike teoretiske perspektiver mener jeg er hensiktsmessig for å gi oppgaven en bred tilnærming som åpner for flere forklaringer når det kommer til studentfracfallets ulike sider. Dette kapittelet vil først ta for seg forskning på studentfracfall de siste 20 årene i Norge. Deretter vil jeg trekke inn ulike tilnærminger hva gjelder sosial ulikhet i høyere utdanning, før jeg viser til hvordan studenter foretar valg, og hvordan studentene passer sammen med utdanningsinstitusjonene. Til slutt vil jeg vise til hva forskning peker på at utdanningsinstitusjoner kan gjøre for å forebygge frafall.

2.2 Forskning på studentfracfall i en norsk kontekst

Andresen og Lervåg (2022) sin rapport om studenter som faller fra og bytter studium ved norske universiteter og høyskoler gir et oppdatert bilde på hvordan studentfracfall ser ut i dag. De tar for seg studenter som i 2012 påbegynte en gradsutdanning. Her kommer det frem at en av fire studenter som begynte studiet i 2012 opplevde sektorfracfall, altså at studentene hadde fravær fra høyere utdanning i ett år eller mer (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4). Totalt sett var det rundt 45 prosent av de som hadde påbegynt en utdanning som enten hadde sektorfracfall (25 prosent), byttet studieprogram til et annet på samme institusjon (10 prosent), eller som byttet utdanningsinstitusjon (10 prosent) (Andresen & Lervåg, 2022, s. 17). Den største andelen av fracfallet skjedde i løpet av første studieår.

Det var minst frafall blant profesjonsutdanningene, samt masterutdanninger på 5 år. På den andre siden hadde masterutdanninger på 2 år desidert høyest frafall, etterfulgt av bachelorutdanninger på 3 år, som hadde 25 prosent frafall. Hvis en student fikk sektorfracfall, ville det i nesten alle tilfeller bety at hen ikke fullførte det tidligere påbegynte utdanningsløpet. En fjerdedel av studentene i undersøkelsen med sektorfracfall begynte på et annet utdanningsløp og fullførte denne. Allikevel opplevde en stor del av studentene med sektorfracfall permanent frafall eller at de begynte på et nytt studieløp uten å fullføre. En del av studentene som hadde sektorfracfall hadde gått ut i jobb, og dette var mer vanlig for de som avbrøt utdanningen seinere i utdanningsløpet (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4).

En femtedel av studentene byttet enten til et annet studieprogram eller til en annen utdanningsinstitusjon. Dette skjedde også oftest tidlig i utdanningsløpet, og det skjedde

hyppigst hos de yngre studentene. Det var i stor grad bachelorutdanningene og 5-årige masterløp som opplevde mest bytter. Av de studentene som gjorde bytter var det rett over halvparten av disse som da fullførte (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4). Forskerne fant også at karakter fra videregående skole, i tillegg til studentenes sosiale bakgrunn var av betydning. Dersom studentenes foreldre hadde høy utdanning, og at studentenes karakterer var høye, var det mindre sannsynlig at studentene fikk sektorfracfall. Dette i motsetning til de studentene hvis foreldre høyest hadde grunnskoleutdanning, og studentenes karaktersnitt var lave. Når det gjelder bytte av studieprogram eller institusjon finner man det motsatte, nemlig at studenter med gode karakter og høyt utdannede foreldre bytter oftere (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4).

Kjønn og alder har også betydning for hvor mange som faller fra eller foretar bytter. Det var 11 prosent flere menn enn kvinner som enten hadde falt fra eller gjort et bytte. Andelen menn i forhold til kvinner er høyere både når det kommer til bytter og sektorfracfall, men forskjellen var størst ved sektorfracfall (Andresen & Lervåg, 2022, s. 17). Når det gjelder alder var det mer sektorfracfall hos de eldre studentene over 30 år. Andelen som hadde sektorfracfall sank jo yngre de var, og var lavest hos de under 22 år (Andresen & Lervåg, 2022, s. 25-26). De yngre studentene foretar også oftere bytter, og det er aldersgruppa under 22 som er høyest representert her. 12 prosent av den yngste aldersgruppa foretok bytte av studium på samme institusjon, men en lik prosentandel byttet til en annen utdanningsinstitusjon (Andresen & Lervåg, 2022, s. 48-49).

Hovdhaugen (2009) har undersøkt ulike former for studentfracfall blant studenter som har vært innrullert ved norske universiteter, samt hvordan studentfracfall kan forklares gjennom egenskaper ved studenten, studentens målsettinger og forpliktelser (Hovdhaugen, 2009, s. 2). I tillegg har Hovdhaugen og Aamodt (2009) sett på hvordan studentenes læringsmiljø påvirker deres avgjørelse om å forlate høyere utdanning før fullført grad. Funnene til Hovdhaugen (2009) samt Hovdhaugen & Aamodt (2009) er basert på en undersøkelse gjennomført i 2004-2005 blant studenter som fem år tidligere hadde påbegynt en utdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen. Disse hadde enten sluttet helt, byttet utdanningsinstitusjon eller fullført sin utdanning (Hovdhaugen, 2009, s. 4-5; Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 181; Hovdhaugen & Aamodt, 2005). Det viser seg at litt over halvparten av studentene i undersøkelsen hadde byttet utdanningsinstitusjon dersom de fortsatte å studere utover det første semesteret. I tillegg var det 17% av studentene som hadde sluttet helt (Hovdhaugen, 2009, s. 8-9). Det er altså en vesentlig forskjell mellom de to formene

for frafall, men for en utdanningsinstitusjon vil det uansett være negativt at studentene slutter eller bytter institusjon (Hovdhaugen, 2009, s. 13).

For de som bytter institusjon er det tre faktorer tilknyttet studentens bakgrunnsvariabler som er betydningsfulle: Alder, innvandrerbakgrunn og fagområde på studiene. Jo høyere alder studentene har, jo mindre sannsynlig er det at de bytter til en annen utdanningsinstitusjon. De med innvandrerbakgrunn har også mindre sannsynlighet for å bytte. Når det gjelder fagområde er det slik at de som studerte innenfor samfunnsvitenskapelige fag eller humaniora hadde større sjans for å bytte til en annen institusjon enn studenter som tok naturvitenskapelige fag. Noe av grunnen til dette kan være at studentene i større grad ønsket seg en mer formell og mer profesjonsrettet utdanning, enn en generell universitetsutdanning (Hovdhaugen, 2009, s. 9).

Studentenes målsetting og motivasjon vil også virke inn på sannsynligheten for at studentene faller fra. Dersom studentene er motiverte, og de har klare mål for den utdanningen de tar, vil sannsynligheten for å bytte utdanningsinstitusjon være lavere. Studentenes aktivitetsnivå har også betydning, og jo mer involvert studentene er i studiene sine jo lavere er sjansene for at de bytter. Til slutt er det viktig å ta med at studenter som går samfunnsvitenskapelige studier eller humaniora har en høy sjans for å bytte, uavhengig av hvilke mål de har satt seg (Hovdhaugen, 2009, s. 10-11). Hovdhaugen & Aamodt fant at den viktigste faktoren for bytter var at studentene hadde påbegynt et nytt studieprogram. Noe å legge merke til er at studentene i større grad ble dratt mot en annen institusjon, heller enn at de ble dyttet fra den de allerede gikk på. Dette kan likevel være et resultat av at studentene har vært usikre på sitt utdanningsvalg, og at de ville prøve noe nytt (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183).

Når det gjelder hvilke svar studentene som slutter helt avgir som årsak til sitt frafall kan det være flere grunner til dette. Samtidig er det ofte kun en eller to grunner som blir fremhevet som avgjørende for beslutningen om å slutte. Hovdhaugen & Aamodt påpeker likevel at bildet kan være mer komplekst, og at det kan være flere slutninger som ligger bak en årsak. At studentene hadde begynt i jobb var den vanligste årsaken til å slutte. Andre avgjørende faktorer var at studentene var forsinket i utdanningsløpet på grunn av ikke fullførte eksamener, eller at de opplevde utilfredsstillende undervisning eller manglet motivasjon (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 184).

Hovdhaugen fant også at menn har større sannsynlighet til å slutte helt enn kvinner. Det samme gjelder studenter som begynner på et universitet i hjemtraktene. En grunn til dette kan være at studenter som flytter bort for å studere har tenkt mer nøye gjennom sin avgjørelse, og derfor er

mer motiverte og målfokuserte enn de som studerer i sitt nærområde. Videre har foreldrenes utdanning og studentenes karakterer fra videregående påvirkning på hvor mange som slutter helt. Når det gjelder motivasjon finner ikke Hovdhaugen noen sterk kobling mellom usikkerhet, interesser eller karriereorientering og disse faktorenes sammenheng med å slutte helt. Allikevel har de med mål om å ta en grad en lavere sannsynlighet for å slutte helt enn de som ikke har det eller de som er usikre. En annen betydningsfull faktor er studentenes aktivitetsnivå, og jo mer aktive de er, jo mindre er sannsynligheten for at de slutter helt. Studentenes aktivitetsnivå kan igjen være påvirket av hvordan undervisningen ved utdanningsinstitusjonen er lagt opp (Hovdhaugen, 2009, s. 11-13).

Hovdhaugen & Aamodt fant at læringsmiljø til en viss grad har betydning for hvor mange som fullfører. Det er nå en bredere studentmasse som starter høyere utdanning, noe som fører til en større variasjon i studentenes forberedelser og motivasjon. Hovdhaugen og Aamodt trekker frem en rekke faktorer som er sentrale for å hindre studenter i å falle fra. Å sørge for at studentene får tilsyn, at læringsmiljøet blir ivaretatt og at man har et godt sosialt miljø trekkes frem, i tillegg til et kvalitetssikret pensum og god undervisning (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 177-181). De avgjørende læringsmiljørelaterte faktorene for å bytte utdanningsinstitusjon var først og fremst et ønske om bedre lærere. Studentene ønsket også bedre informasjon og veiledning. Videre var det noen som følte at de ikke passet inn sosialt på utdanningsinstitusjonen de gikk på, mens andre ville ha en institusjon med et bedre rykte, eller de ville rett og slett bare prøve noe nytt (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183-184).

2.3 Koblingen mellom student og institusjon

Tinto (1993) er en hyppig sitert teoretiker når det kommer til studentfracfall, og har hatt stor innflytelse på forskningsfeltet (Hovdhaugen, 2012, s. 17). Et av hans poenger er viktigheten av at studentene blir akademisk og sosialt integrert ved en utdanningsinstitusjon, noe som igjen vil påvirke i hvilken grad de opplever sine forpliktelser og hensikter i utdanningsløpet (Tinto, 1993, s. 115). Hans modell om fracfall fra høyere utdanningsinstitusjoner kan oppsummeres slik:

[...] individual departure from institutions can be viewed as arising out of a longitudinal process of interactions between an individual with given attributes, skills, financial resources, prior educational experiences, and dispositions (intentions and commitments) and other members of the academic and social systems of the institution. (Tinto, 1993, s. 113)

Dersom en student har positive og integrerende opplevelser ved utdanningsinstitusjonen, vil studenten i større grad skru opp sine hensikter og forpliktelser til å fullføre utdanningen, men også til selve institusjonen studenten befinner seg på. Motsatt vil opplevelser som oppleves som negative eller lite integrerende føre til at ønsket om å forplikte seg til gitte utdanningsmål og til institusjonen svekkes. Hvis sistnevnte inntreffer vil risikoen for at studenten forlater institusjonen være mer sannsynlig (Tinto, 1993, s. 114-115). Ifølge Tinto er samhandlingen mellom studenter og andre ansatte ved utdanningsinstitusjonene avgjørende for studentens sannsynlighet for å falle fra. Dersom studenten opplever å bli integrert, både sosialt og intellektuelt, vil det kunne gjøre at hen velger å fortsette på studiene (Tinto, 1993, s. 115-116).

Samtidig vil det være et utenomliggende miljø som også påvirker individet, fordi det kan påføre individet egne verdier og krav om hvordan det skal handle. Studenter skal ikke bare dedikere seg til sine studier, men også i ulik grad vie sin oppmerksomhet til saker som skjer utenfor utdanningsinstitusjonen. Dette vil igjen kunne påvirke studentens forpliktelser og hensikter til sin utdanning og sin utdanningsinstitusjon (Tinto, 1993, s. 115). Tinto peker i tillegg på at studenter kommer fra mange ulike bakgrunner, og med ulike familiære og individuelle egenskaper. Disse egenskapene kan for eksempel være familiens sosiale status og foreldrenes utdanningsnivå, studentenes kjønn og alder, i tillegg til deres sosiale og intellektuelle ferdigheter, men også deres motivasjon og tidligere prestasjoner, slik som karaktersnitt fra videregående skole. Dette, i tillegg til utenforliggende faktorer vil påvirke studentenes forhold til utdanningsinstitusjonen og dens bestanddeler (Tinto, 1993, s. 115).

2.3.1. Kritikk av Tinto

Samtidig som Tinto har vært en innflytelsesrik bidragsyter når det kommer til forskning på studentfracfall har hans teorier også vært utsatt for en del kritikk (Hovdhaugen, 2012; Ozga & Sukhnandan, 1998). Denne kritikken går blant annet ut på at hans teori kun kan anvendes på et begrenset antall studenter i USA, og at funnene hans ikke nødvendigvis kan overføres til andre kontekster og utdanningsinstitusjoner i andre land (Hovdhaugen, 2012, s. 18). I tillegg har han blitt kritisert for å ikke være spesifikk nok når han skriver om integreringen av studentene, samt at han i stor grad har ansett studenten som problemet i stedet for andre faktorer (Ozga & Sukhnandan, 1998, s. 317). På bakgrunn av kritikken har flere forskere valgt å videreutvikle det teoretiske grunnlaget fra Tinto, og trekke inn andre perspektiver, slik som rasjonell aktør-teori og hvordan individet finner seg til rette i utdanningsinstitusjonens kultur og tradisjoner (Hovdhaugen, 2012, s. 19-20). Til tross for kritikken og utfordringer med å overføre hans funn til norske forhold, peker Hovdhaugen et al. (2008) på Tintos teoretiske rammeverk som et

gunstig bidrag til å forklare studentfracfall (Hovdhaugen et al., 2008, s. 23). Jeg velger derfor å inkludere hans teorier, og trekke inn hans funn der annen forskning kan bidra med bekreftende teorier.

2.4 Sosial ulikhet i utdanning

Ifølge Fekjær (2009) er det to teoriretninger som dominerer i utdannings sosiologien for å forklare hvorfor det forekommer sosial ulikhet på utdanningsfeltet. Den første teoriretningen er kulturteori, med Bourdieu og hans begreper om habitus og kulturell kapital i spissen. Den andre er rasjonell aktør-teori, som har fått mye støtte og som har blitt den teorien som ofte benyttes for å forklare sosiale ulikheter i utdanning (Fekjær, 2009, s. 293).

2.4.1 Kapital og habitus

Tintos teoretiske rammeverk kan bygges på videre gjennom begrepene kulturell kapital, habitus og institusjonell habitus (Hovdhaugen, 2012, s. 20). Begrepet om kapital handler om at den sosiale verden er basert på akkumulert historie, og at kapital er arbeid som er akkumulert (Bourdieu, 1986, s. 81). Kulturell kapital består av en institusjonalisert form, som akademiske ferdigheter, en objektivert form, som ulike materielle eiendeler, og en kroppsliggjort form som handler om at kulturell kapital har blitt inkorporert i et individ. Denne inkorporerte kulturelle kapitalen utgjør en persons habitus (Bourdieu, 1986, s. 82-86). Habitus kan sees i sammenheng med Bourdieus begrep sosialt rom og sosiale posisjoner (Bourdieu, 1979/1995). Det sosiale rommet består av ulike sosiale posisjoner som fordeler seg langs to akser, som baserer seg på type kapital (økonomisk eller kulturell) og mengde kapital (Bourdieu, 1979/1995, s. 34-35). De ulike sosiale posisjonene har også tilhørende habituser. Habitus kan beskrives som: «[...] et forenende og generende prinsipp som lar indre og relasjonelle kjennetegn ved en posisjon komme til uttrykk i form av en enhetlig livsstil, det vil si som et enhetlig sett av valg av personer, goder og virksomheter» (Bourdieu, 1979/1995, s. 36).

Videre skaper habitus skiller mellom det som anses som riktig og det som blir sett på som uriktig. Hva som er riktig eller ikke vil igjen bestemmes av hvilken klasse man tilhører (Bourdieu, 1979/1995, s. 37). Utdanningssystemet preges også av dette gjennom en klassehabitus som skapes av objektive strukturer. Disse strukturene skaper igjen ulike handlingsdisposisjoner, som vil ha betydning for sjansene for å lykkes med utdanning ut ifra den sosiale klassen man tilhører. En ubevisst antagelse om at utdanning er ment for de dominerende klassene vil kunne føre til at individer fra lavere klasser er disponert slik at de

vurderer seg selv som uegnede til å ta utdanning, fordi de tenker at de ikke vil lykkes med dette (Bourdieu & Passeron, 1970/1990, s. 204-205).

Mastekaasa og Hansen (2005) peker på at de studentene som har foreldre med en høyere utdanningsbakgrunn vil gi flere fordeler når de begynner i høyere utdanning. De kan lettere få informasjon om akademia, hvor og hva man burde studere og hvordan man skal forholde seg til studiene sine (Mastekaasa & Hansen, 2005, s. 104). De fant også at studenter fra lavere sosiale bakgrunner, i forhold til de fra høyere sosiale lag hadde større sannsynlighet for å slutte helt med studiene eller at de byttet til studier preget av mindre prestisje. Forskerne fant at det var studier på bachelornivå som var preget av de største forskjellene. Det var dog sammenhengen mellom frafall og tidligere karakter fra skolen som hadde størst effekt, spesielt på bachelornivå (Mastekaasa & Hansen, 2005, s. 117-119).

2.4.2 Institusjonell habitus

Ifølge Thomas (2002) handler institusjonell habitus om at et individ blir påvirket av en klasse eller kulturell gruppe gjennom en organisasjon (Thomas, 2002, s. 431). Thomas har studert konseptet institusjonell habitus blant studenter i England. Hun forsket på et universitet i England med en bred og mangfoldig studentmasse, der mange studenter opplevde finansielle utfordringer, men hvor universitetet samtidig klarte å beholde mange av studentene og hjalp dem til å gjennomføre sine studier (Thomas, 2002, s. 423). Institusjonell habitus vil påvirke hvordan en høyere utdanningsinstitusjon vektlegger relasjoner med studenter og hvordan de gjør sine prioriteringer, noe som igjen er forankret dypt i institusjonens praktiseringer. En utdanningsinstitusjons pedagogikk kan derfor sies å være en form for sosialisering og forankringsmetode, og kan derfor ikke bare sees i et undervisningsøyemed. Dersom studentene ikke føler at de hører hjemme i institusjonens habitus og dens sosiale, kulturelle og kunnskapsmessige tradisjoner, vil man kunne risikere at studentene lettere faller fra (Thomas, 2002, s. 431).

2.4.3 Rasjonell aktør-teori

Fekjær (2009) har undersøkt en rekke forskningsbidrag innenfor rasjonell aktør-teori, for å forklare hvorfor det forekommer sosiale forskjeller i og forut for valg av høyere utdanning. Selve opphavet til rasjonell aktør-teori stammer fra Boudon (1974) (Fekjær, 2009, s. 293). Boudon skiller mellom ulikhet når det kommer til utdanningsmuligheter, og sosiale mobilitetsmekanismer. Det førstnevnte handler om at individer har ulike muligheter til å oppnå ulike nivåer for utdanning basert på individets sosiale bakgrunn. Med sosiale

mobilitetsmekanismer menes at et individs sosiale bakgrunn avgjør hvor på den sosiale rangstigen man vil havne (Boudon, 1974, Forord). For å forklare ulikhet til utdanning trekker Boudon frem verditeori. Dette går ut på at individer fra ulike sosiale klasser har ulike verdsett, noe som igjen påvirker deres syn på utdanning, og hva de ønsker å få ut av å ta dette. En annen sentral teori er sosial posisjon-teori. Denne teorien dreier seg om at alle individers ønske om sosial status er tett knyttet til deres bakgrunn. Dette betyr allikevel ikke at et individ fra en lav klasse har lavere ambisjoner enn en fra en høyere klasse, men at de har ulike distanser de må «reise» for å oppnå ønsket resultat (Boudon, 1974, s. 22-23).

Rasjonell aktør-teori har senere blitt prosessert videre (Fekjær, 2009). Basisen for rasjonell aktør-teori er at man anser en som skal foreta et valg, ved for eksempel å velge utdanning, som en rasjonell aktør som foretar en kalkyle basert på fordeler og ulemper ved valget som skal tas og mulighetene for suksess med det gitte valget. Individets sosiale bakgrunn vil ha innflytelse på denne kalkylen fordi gjennom gitte begrensninger og på grunn av forskjeller i tilgangen til ulike ressurser. Et moment er at økonomien til individets familie har betydning for hvor mye ressurser man kan investere i utdanningen, men et annet er at man ønsker å oppnå minst lik sosial posisjon som sine foreldre, og at man derfor ser på utdanning som nødvendig for å oppnå denne likheten. Rasjonell aktør-teori kan sies å bestå av tre deler. Den første delen handler om at et individ må velge mellom alternativer med ulik risikograd. Den andre delen handler om at man har et visst minstekrav til mengden utdanning som man ønsker å ta, som da vil være relatert til foreldrenes posisjon. Den tredje delen går ut på at man er bevisst på i hvilken grad det er sannsynlig at man lykkes i de ulike utdanningsvalgene (Fekjær, 2009, s. 293).

Fekjær konkluderer med at flestparten av studiene som er blitt gjennomgått støtter opp om rasjonell aktør-teori. Samtidig vil ikke internasjonale studier nødvendigvis kunne overføres til en norsk kontekst. De studiene som har undersøkt denne teorien i Norge har hatt ulike konklusjoner og ulike begrunnelser for hvorfor deres funn samsvarer med teorien (Fekjær, 2009, s. 300-303). Hovdhaugen (2012) hevder at den norske utdanningskonteksten kan gjøre det vanskeligere for studentene å velge, grunnet at de ulike utdanningsinstitusjonene og studieprogrammene i Norge er preget av små hierarkiske forskjeller. Dette vil også gjøre det vanskeligere å handle rasjonelt og velge det studiet eller institusjonen som vil gi mest gevinst. I tillegg vil ikke nødvendigvis kostnadene ved å prøve og bytte studieprogram være like høye som i andre land med andre utdanningssystemer. For å nettopp kunne foreta rasjonelle valg, kan det være gunstig for norske studenter å prøve ut flere studieprogram ved flere institusjoner, for å deretter velge retning basert på disse erfaringene (Hovdhaugen, 2012, s. 23-24).

2.5 En helhetlig måte å se frafall på

2.5.1 Viktigheten av forberedthet, valgkompatibilitet og veiledning

Ozga og Sukhnandan (1998) har laget en modell som begir seg ut på å forklare hvorfor studenter på bachelornivå faller fra studiene i Storbritannia. De kritiserer også tidligere forskning på feltet, fordi det ofte er studenten som er blitt problematisert. Forskerne mener at man må se problematikken i et større perspektiv hvor man må ta hensyn til det sosiale samspillet mellom student og institusjon (Ozga & Sukhnandan, 1998, s. 316). I deres modell er det tre faktorer som blir belyst. Den første handler om hvor forberedt studentene er for studiene, og hvilken betydning dette har for fullføring. Grunnene til at studentene valgte å starte på høyere utdanning ble sett på som svært viktig for deres sannsynlighet for å gjennomføre studiene. Mens studentene som fullførte utdanningene sine hadde proaktive holdninger, tydelige mål, indre motivasjon og ambisjoner, ble de som ikke fullførte i større grad påvirket av menneskene rundt seg, slik som lærere, foreldre og venner. Sistnevnte studentgruppe hadde blant annet fått dårlig eller feil informasjon om hva studielivet faktisk innebar, og var preget av reaktive grunner til å begynne på en høyere utdanning. De hadde heller ikke tydelige mål innenfor høyere utdanning (Ozga & Sukhnandan, 1998, s. 321).

Den andre faktoren som belyses er valgkompatibilitet. Ozga og Sukhnandan definerer dette som: «[...] the degree of match between students and their choice of institution and course, in terms of the extent to which students' choices fulfil their expectations and also the extent to which students fulfil the institution's expectations» (Ozga & Sukhnandan, 1998, s. 322). Valgkompatibilitet hang i stor grad sammen med hvordan studentene hadde tilnærmet seg valgprosessen, og om de hadde vært proaktive eller reaktive, noe som igjen påvirket grad av gjennomføring på studiene. Dersom studentene ble tatt opp på et studiested og studieprogram som de hadde øverst på prioriteringslista, var også sjansene større for at de gjennomførte studiene sine. Det å være proaktiv i valgene sine viste seg å ha stor generell betydning for gjennomføringsmulighetene. Proaktive holdninger førte til at studentene hadde høy grad av motivasjon, og at de valgte studieprogram og utdanningsinstitusjoner som ga høy kompatibilitet. Dette i motsetning til studentene med reaktive holdninger, hvor dette førte til lav grad av valgkompatibilitet. Institusjonell inkompatibilitet handlet blant annet om at studentene hadde havnet på feil sted rent geografisk, og at det var mangler ved de kulturelle og sosiale tilbudene ved institusjonen. Programinkompatibilitet handlet på sin side om at emnene studentene tok ikke levde opp til forventningene de hadde, eller at studentene ikke var

interesserte i det de studerte. En viktig bemerkning er at andre faktorer, slik som det sosiale, studentenes økonomi og akademiske forhold, ikke var avgjørende for at studentene ikke gjennomførte. Dette var heller faktorer som bidro til å ta den endelige beslutningen (Ozga & Sukhnandan, 1998, s. 323-325).

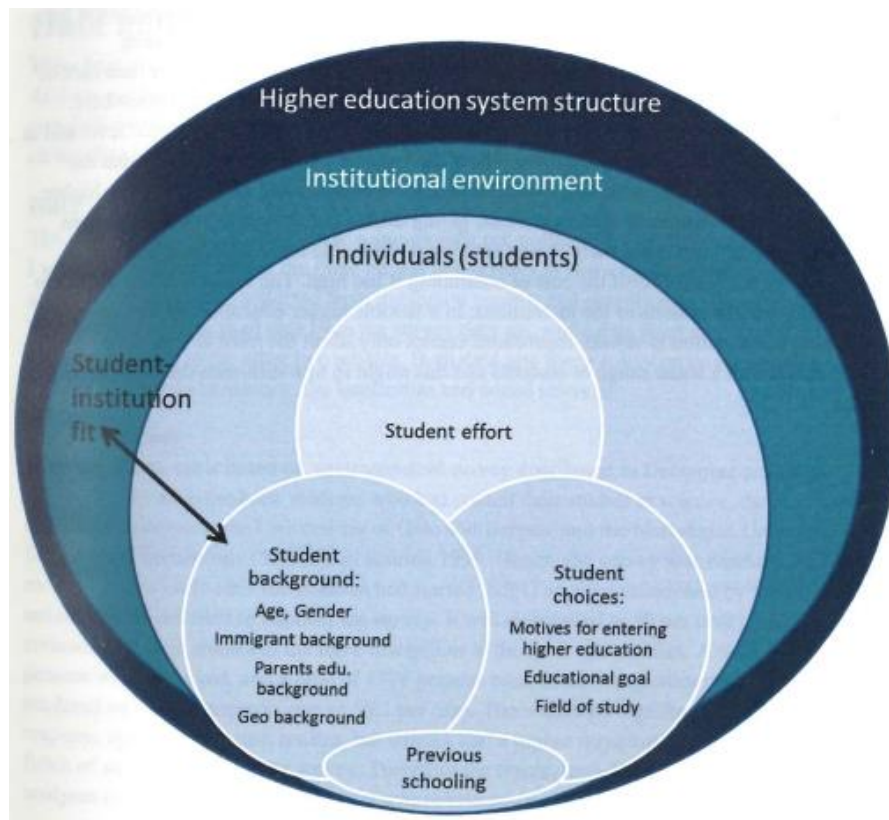
Selve prosessen der studenten forlater en høyere utdanningsinstitusjon er den siste faktoren som berøres. Som nevnt er denne prosessen i stor grad preget av grad av forberedelser blant studenter i tillegg til deres valgkompatibilitet. I situasjonene der studenter valgte å slutte, fant Ozga og Sukhnandan at de i liten grad klarte å benytte seg av de ulike studiestøtteordningene som fantes på utdanningsinstitusjonene. De henvendte seg heller til mindre gunstige kanaler for hjelp, noe som gjorde at de ikke fikk riktig inntrykk av deres muligheter og de konsekvensene som førte med det å slutte. I tillegg fantes det flere utfordringer ved at fakultetene i mange tilfeller hverken greide å fange opp eller følge opp de studentene som befant seg i faresonen for å slutte. Mange av studentene hadde også tidlig bestemt seg for å slutte, og allerede i januar i andre semester hadde 49% av studentene i undersøkelsen forlatt utdanningsinstitusjonen (Ozga & Sukhnandan, 1998, s. 325-326). Jo lenger studentene ventet med beslutningen om å slutte, jo flere konsekvenser risikerte en. Dersom en student opplevde dårlig valgkompatibilitet, men ikke gjorde noe med dette, risikerte hen å mislykkes akademisk på slutten av førsteåret, noe som kunne gjøre det mindre sannsynlig å begynne på studier et annet sted. I tillegg kunne studentens akademiske vanskeligheter føre til en generelt dårligere opplevelse av det å studere, og det kunne føre til dårligere prestasjoner (Ozga & Sukhnandan, 1998, s. 326).

2.5.2 Sammenhengen mellom individet, institusjonen og systemet

For å se hvordan de ulike momentene fra teorikapittelet kan påvirke individer i forbindelse med høyere utdanning viser jeg i figur 4 til Hovdhaugens (2012) helhetlige modell for studentfracfall. Denne innlemmer individet, utdanningsinstitusjonene og det overordnede utdanningssystemet for å kunne forklare studentfracfall fra flere sider. Grunnen til å trekke inn selve utdanningssystemet er fordi dette vil legge føringer på studentene og institusjonene, og de valgene som blir tatt på disse nivåene, ut ifra blant annet hvor åpent og fleksibelt systemet er. Det innerste nivået i modellen tar høyde for studentenes bakgrunnsvariabler, slik som alder, kjønn og foreldrenes utdanningsnivå. I tillegg er variabler knyttet til studentenes valg tatt med, som omhandler studentenes mål, motivasjon og fagfelt. Disse ulike egenskapene vil være med på å kunne forklare studentfracfall. Tidligere skoleerfaring og studentinnsats er også inkludert. Videre blir kulturell kapital og institusjonell habitus brukt for å forklare hvordan integrasjonen

mellom student og institusjon fungerer godt eller ikke. Kulturell kapital kan likevel ikke nødvendigvis forklare hvorfor studenter med lite kulturell kapital velger å bytte utdanningsinstitusjon. Rasjonell aktør-teori er derfor også tatt med, hvor studentene tar valg basert på en kalkyle hvor forventninger og kostnader ved studiene regnes på (Hovdhaugen, 2012, s. 24-26).

Figur 4: Hvordan ulike faktorer og nivåer påvirker studentfracfall (Hovdhaugen, 2012, s. 25).



2.6 Hva kan institusjonene gjøre for å forhindre frafall?

Hovdhaugen et al. (2008) har sett på hvilke årsaker som fører til studentfracfall, og hva utdanningsinstitusjonene kan gjøre med dette. De fremhever at studentfracfall ofte blir sett fra to perspektiver, ett som ser på individet og dets motivasjon, bakgrunn og kunnskaper, og ett som ser på systemet og samspillet mellom student og institusjon. Det er i hovedsak perspektivet på individet som har fått størst plass i forklaringen av studentfracfall (Hovdhaugen et al., 2008, s. 17). Spørsmålet er så hva utdanningsinstitusjonene kan gjøre med frafallet. Flesteparten av studentene som gjennomførte Hovdhaugens og Aamodts spørreundersøkelse om studentfracfall i 2005 svarte at det ikke var noe institusjonene kunne ha gjort for å hindre dem i å falle fra. Samtidig svarte henholdsvis 30% av de som sluttet helt og 20% av de som byttet at

institusjonene kunne ha gjort noe. Felles for både de som bytter utdanningsinstitusjon og de som slutter er at læringsmiljøet har stor betydning (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 185).

For de som hadde byttet institusjon var det tettere oppfølging som ble vektlagt mest, etterfulgt av et mer strukturert studieløp, bedre undervisning, bedre sosialt miljø og til slutt mer valgfrihet i studiene. Her er det altså ulike ønsker om grad av struktur i studiene. For de som hadde droppet ut var også tettere oppfølging den viktigste faktoren de mente institusjonene kunne gjort noe med. Deretter fulgte mer struktur, bedre undervisning, bedre sosialt miljø og mer valgfrihet (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 186-187).

Hvis man skal kunne motvirke studentfracfall må man også vite hvorfor studentene slutter eller bytter. For å skille mellom faktorer som fører til at studentene slutter, i motsetning til de som bytter, kan man ifølge Hovdhaugen (2009) si at studentenes bakgrunnsfaktorer kun har en betydning for om å de kommer til å slutte helt eller ikke. På den andre siden er motivasjon og de valgene studentene har foretatt seg opp mot studievalg avgjørende for sannsynligheten for at de velger å bytte utdanningsinstitusjon. En måte å forhindre frafallet på kan være å sørge for at man aktiviserer studentene mer, fordi innsats blant studentene og motivasjon henger tett sammen. Dersom universitetene kan være med å påvirke aktivitetsnivået blant studentene, kan dette gagne dem positivt (Hovdhaugen, 2009, s. 11-13).

Tinto (1993) legger vekt på at det første møtet studentene har med en utdanningsinstitusjon er særdeles viktig, i tillegg til at mye av studentfracfallet enten skjer i løpet av første år, eller kan relateres til opplevelser studentene har hatt tidlig i studieløpet. Derfor må også institusjonen sørge for at studentenes behov blir ivaretatt i en tidlig fase. For å tilfredsstille studentenes sosiale og akademiske behov må derfor ressurser og aktiviteter angående undervisning, veiledning, informasjon med mer koordineres av institusjonen (Tinto, 1993, s. 152).

Yorke og Longden (2004) argumenterer for flere ulike måter høyere utdanningsinstitusjoner kan jobbe mot studentfracfall på. En av disse er å hjelpe studentene med å velge riktig studieprogram. Man bør tilgjengeliggjøre mest mulig informasjon om de ulike studieprogrammene før valget skal tas, og informasjonen burde tilpasset en bred og mangfoldig studentmasse. De foreslår også at institusjonene skal strebe etter å ta inn de studentene som faktisk har potensiale til å fullføre utdanningen sin. Videre anbefaler de institusjonene å ta hensyn til studentenes beste, og ikke institusjonens beste, slik at man ikke anbefaler studentene studieprogrammer som de i realiteten har lave odds for å kunne gjennomføre (Yorke & Longden, 2004, s. 134-135).

Yorke og Longden, i likhet med Tinto (1993), legger vekt på at institusjonene burde legge ned en betydelig innsats i studentenes første år for å få studentene til å gjennomføre studiene. Dette innebærer blant annet at studentene skal føle seg velkomne på institusjonen. I denne prosessen kan det være positivt å bruke eldre og erfarne studenter til å orientere og informere de nye studentene, og disse kan også brukes som mentorer, slik at de nye lettere finner seg til rette ved sin nye utdanningsinstitusjon. Institusjonene burde få studentene til å føle seg hjemme ved institusjonen (Yorke & Longden, 2004, s. 136-137).

Akademisk sett burde man legge vekt på varierte og aktiverende undervisningsmetoder, og ha et sterkt kvalitetsorientert syn på kontakten mellom studenter og faglige ansatte. Undervisningen bør legges opp slik at studentene kan få støtte i læringsprosessen. Videre bør det tilstrebes å ha et formativt syn på vurdering, spesielt for førsteårsstudentene. Dette vil bidra til at de ikke møtes av en større sluttvurdering på slutten av semesteret, men heller at læringen går i et saktere tempo (Yorke & Longden, 2004, s. 138-139).

Thomas (2002) sine konklusjoner peker på at en institusjonell habitus som klarer å akseptere at studenter er ulike, og som klarer å tilrettelegge for at studenter fra ulike bakgrunner også kan passe inn i institusjonen, vil i større grad lykkes med å beholde sine studenter enn andre (Thomas, 2002, s. 438). Dette handler blant annet om de faglige ansattes holdninger til studentene, et positivt forhold dem imellom og at man anerkjenner studentene når de har behov for veiledning. Videre må institusjonene anerkjenne at studentene har ulike akademiske erfaringer og ulike læringsstiler. Derfor burde institusjonene legge til rette for variert og samarbeidsorientert undervisning som åpner for sosiale læringsaktiviteter (Thomas, 2002, s. 439).

Til slutt må man ta hensyn til at endring av en institusjonell habitus vil kunne ta lang tid. Derfor foreslår Thomas at institusjonene legger opp strategier for å bli mer inkluderende gjennom dens aktiviteter. Dette kan for eksempel være at institusjonen må ta tak i problemstillingen fra toppen, slik at en mer inkluderende praksis vil gjelde både mellom ansatte og mellom ansatte og studenter. Videre bør det legges til rette for at det kan gis ulike former for vurderinger. Ellers burde institusjonene generelt legge til rette for mangfold gjennom pensum, tilgjengelighet og variasjon i undervisningsmetoder (Thomas, 2002, s. 440).

3.0 Metode

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en kvantitativ tilnærming, og er basert på utforming, distribusjon og analyse av egenproduserte surveydata. Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for mitt valg av metode og hvordan jeg har gått frem i prosessen. I tillegg vil jeg diskutere oppgavens gyldighet og overførbarhet, samt hvilke forskningsetiske hensyn jeg har måttet ta hensyn til.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Hovedvekten i denne masteroppgaven ligger på analyse og tolkning av data samlet inn via spørreundersøkelse hos studenter ved tre studieretninger ved fakultet for samfunnsvitenskap. Mitt vitenskapsteoretiske grunnlag vil legge seg på et såkalt mellomnivå eller mellomnivårealisme. Dette vil si at jeg i stor grad ser bort fra store overordnede teorier om samfunnet, og i stedet benytter meg av teori som enten kan prøves mot eller som springer ut fra empiri (Urstad, 2018, s. 5). Begrepet om mellomnivå kan spores tilbake til Robert Merton, og har senere blitt videreutviklet av Pawson (2000) (Urstad, 2018, s. 6). Ifølge Pawson, er en forutsetning for å kunne drive med hypotesedanning at man først må forsøke å forstå hvilke mekanismer som fører til observerbare empiriske mønstre. I tillegg må man beskrive de kontekstuelle aspektene som igjen kan ha hatt innflytelse på disse mønstrene (Pawson, 2000, s. 296-297). De observerbare mønstrene, eller resultatet kan dog ikke gjøres om til faste lover om hvordan samfunnet fungerer. Empiriske resultater vil derfor avhenge av at man, gjennom sosiologiske undersøkelser klarer å finne ut så mye som mulig om mekanismene som fører til resultatene og konteksten rundt disse (Pawson, 2000, s. 297-298). Eksempelvis vil koronapandemien kunne ha en kontekstuell innflytelse på mine empiriske funn, og derfor må jeg som forsker ta hensyn til dette når jeg trekker slutninger i min analyse.

Min metode vil i tillegg basere seg på en pragmatisk og abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Denne metoden springer ut fra at man observerer et fenomen, som igjen fører til spørsmål om hvorfor fenomenet ser ut som det gjør. I mitt tilfelle førte statistikken fra fakultet for samfunnsvitenskap (Figur 1-3) til spørsmål og antagelser om hvorfor de tre studieprogrammene hadde ulike frafallsprosent per tredje semester. En antagelse var at sosialt arbeid hadde minst frafallsprosent fordi dette er et profesjonsstudium, som igjen ikke er i den samme risikogrupper for frafall som det disiplinærstudier er (Meld. St. 16 (2016-2017), s. 36-37). Samtidig var det vanskeligere å forklare hvorfor det skilte ti prosentpoeng mellom statsvitenskap og sosiologi. For å undersøke mine antagelser og spørsmål videre var det da nødvendig å veksle mellom ulike teorier, perspektiver og det empiriske datamaterialet fra

respondentene i mitt utvalg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Ved å bruke en pragmatisk og abduktiv tilnærming har jeg gjennom denne vekslingsprosessen forsøkt å komme fram til forklaringer og beskrivelser som virker sannsynlige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

3.2 Design og metode

Ved valg av metodisk tilnærming var det flere momenter som spilte inn. Et første valg var å velge mellom en kvalitativ eller en kvantitativ tilnærming. Ved en kvalitativ tilnærming kunne jeg, gjennom nedskrivninger eller observasjoner hentet inn informasjon gjennom språk og tekst. Samtidig kunne jeg gjennom kvantitative metode forsøke å forankre virkeligheten i tall, gjennom spørreskjemaer, noe som igjen kunne brukes til videre analyser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). En rekke spørsmål meldte seg. Hvilke enheter skulle jeg undersøke? Ønsket jeg et overblikk, eller ville jeg gå mer i dybden? Skulle jeg gjøre undersøkelser blant studenter som hadde sluttet på de utvalgte studieprogrammene, eller skulle jeg se på de som fortsatt gikk på studieprogrammene. I så fall, i hvilket semester ville det være gunstig å gjennomføre undersøkelsen?

Jeg valgte å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse blant studenter som gikk sitt 2. semester på de utvalgte studieprogrammene. Ved å gjøre dette var tanken å skaffe et overblikk over studentenes situasjon på studieprogrammet i sanntid. Både statistikken fra fakultet for samfunnsvitenskap som jeg viste til i kapittel 1 samt teori om studentfracfall peker på studentenes første studieår som en periode hvor en stor del av studentfracfallet skjer, og hvor utdanningsinstitusjoner har en kritisk rolle i å forhindre fracfall (Andresen & Lervåg, 2022; Ozga & Sukhandan, 1998; Tinto, 1993; Yorke & Longden, 2004).

Som nevnt i innledningskapittelet blir ikke studenter på førsteåret undersøkt av Studiebarometeret, som igjen fører til at man går glipp av verdifull informasjon fra disse. Jeg ønsket derfor å generere et tverrsnitt av hvor jeg da undersøke studenter som var omtrent midt i sitt første studieår på de respektive studieprogrammene, for å kunne si noe om deres situasjon i undersøkelsesøyeblikket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80-81). Ved å koble disse besvarelsene opp mot aktuell teori kan jeg først finne ut hvilke risikofaktorer som kan føre til studentfracfall, se hvilken grad disse eksisterer blant studentene og studieprogrammene, og sammenligne svarene på tvers av de tre studieretningene. Jeg ønsket altså å fange opp momenter som kunne være av betydning for hvorfor studentene faller fra mellom 2. og 3. semester ved å gjennomføre undersøkelsen *før* mye av studentfracfallet sannsynligvis ville skje.

Et alternativ til mitt design kunne vært å undersøke de som har sluttet i studiene, men det kan være vanskelig å finne respondenter til en slik studie, hvor konsekvensen ville blitt en lav svarprosent og få svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 187). Andre utfordringer jeg ville tenke igjennom var å unngå å stille spørsmål som var retrospektive for langt bak i tid, noe som kunne ført til at respondentene ikke ville hatt mulighet til å svare korrekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 181). På grunn av dette og overnevnte hensyn valgte jeg derfor å gjennomføre spørreundersøkelsen blant aktive studenter på de utvalgte studieprogrammene. For det første muliggjør dette at spørreundersøkelsen kan gjennomføres fysisk i forelesning, noe som kan bidra til at flere vil besvare den. For det andre kunne svarene som ble innhentet i spørreundersøkelsen bidra til å skape en oversikt over studentenes situasjon der og da, og hvordan de oppfattet sitt studium, motivasjon, egeninnsats og så videre.

3.3 Utvalg

Enhetene i utvalget mitt består av både års- og bachelorstudenter i sitt andre semester fra tre studieretninger tilhørende fakultet for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Agder. Jeg valgte ut studenter som studerte sosiologi, statsvitenskap, samt sosialt arbeid. Bakgrunnen for utvelgelsen var todelt: Det første var forespørselen fra ledelsen ved fakultetet om å studere studentfracfall ved deres fakultet. Det andre var dessuten å få til en viss bredde, slik at jeg kunne sammenligne på tvers av studieretningene. Det er særlig interessant å undersøke to studieprogrammer med mye studentfracfall, og ett med betydelig mindre studentfracfall.

3.4 Datainnsamlingsmetode

Ved å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse har jeg som forsker mulighet til å undersøke mange enheter på en gang. Målet har vært å få et bredt syn på hvordan studenter på de utvalgte studieprogrammene tenker rundt ulike aspekter ved sitt studieprogram og sin egen studiesituasjon. Derfor falt valget på en surveyundersøkelse. Dette innebærer at jeg på forhånd må definere hva som skal samles inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Å lage et godt spørreskjema er utfordrende, og det er svært viktig å være nøye i utarbeidelsen av skjemaet. Dette merket jeg selv, og skjemaet ble flere ganger revidert før gjennomføringen, samt at mindre endringer ble gjort etter første gjennomføring (Se kapittel 3.5.1).

3.4.1 Utforming av spørreskjema, variabler og verdier

Mitt spørreskjema er i stor grad basert på lukkede svaralternativer. Dette gjør at respondenten må ta utgangspunkt i de formuleringene og svarkategoriene som jeg på forhånd har definert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). I spørreskjemaet har et viktig element vært å finne en god

måte å formulere variabler og svaralternativer på gjennom operasjonalisering, altså prosessen med å gjøre abstrakte begreper målbare (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 168). Måten jeg har fått frem for å konstruere mitt spørreskjema har vært todelt. For å best mulig undersøke studentfrfall i mitt utvalg har jeg utformet egne spørsmål og svaralternativ. I tillegg har jeg benyttet meg av tidligere utprøvde spørreskjemaer, nærmere bestemt Studiebarometerets spørreskjema fra 2020², Hovdhaugen og Aamodts (2005) spørreskjema fra 2005³ og Mjåland og Urstad (2022) sin spørreundersøkelse fra 2021⁴. Siden disse spørreskjemaene er vel utprøvde, kan jeg føle meg trygg på at disse fungerer godt i praksis, da operaliseringene fra disse spørreskjemaene passer godt til min studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 170). Spørreskjemaene jeg har lånt spørsmåls- og svaralternativer fra er direkte knyttet til mitt tema, og derfor er det heller ingen grunn til å ikke velge allerede utprøvde spørreskjemaer.

Arbeidet med spørreskjemaet bestod altså i å formulere egne spørsmål, og tilføyende/endre eksisterende spørsmålsbatterier ut ifra min problemstilling, og den teorien og tidligere forskningen jeg benyttet meg av. Jeg ønsket også å rette oppgaven mot fakultetets videre arbeid med å sikre best mulig grad av studentgjennomstrømning samt universitets, fakultetets og andre relevante institusjoners evne til å kommunisere ut deres ressurser til studentene.

Variablene i undersøkelsen finnes på ulike målenivåer: Nominalt, ordinalt og forholdstall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171). Det nominale målenivået bruker man når ønsker å kategorisere enheter. I min undersøkelse må deltakerne for eksempel svare på hvilket studieprogram de går på. Det ordinale målenivået går også ut på å fordele enheter i kategorier, men samtidig sier man noe om forholdet kategoriene seg imellom.. Et eksempel på dette er spørsmålet deltakerne får om undervisning. I dette spørsmålsbatteriet skal deltakerne ta stilling til ulike påstander, som «De faglig ansatte gjør undervisningen engasjerende». Svaralternativene vil her være «Ikke enig», «(2)», «Hverken enig eller uenig», «(4)» og «Helt enig», samt «Vet ikke/Ikke relevant». De som svarer «Helt enig» på påstanden, i forhold til de som svarer «Ikke enig», vil være mer enig i at faglig ansatte gjør undervisningen engasjerende. Det siste målenivået er det som omhandler forholdstall. Dette målenivået brukes blant annet i

² Parametere tatt fra Studiebarometerets studentundersøkelse fra 2020: Figur 9, 18-22, 24-39, 41-46, 50, 52, 54, V62, V63, V67-V69, V71, V72, V75 og V76. Spørreskjemaet ble hentet 30. Januar 2022 fra <https://www.studiebarometeret.no/no/artikkel/2>, men ligger per 31.05.2022 ikke tilgjengelig der. Spørreskjemaet fra Studiebarometeret 2020 er derfor vedlagt i vedlegg nr. 5.

³ Parametere tatt fra Hovdhaugen & Aamodt (2005): Figur 8, 11-17, V57-V61, V70.

⁴ Parametere i figur V77 om tidsbruk på frivillig arbeid er tatt fra Mjåland & Urstad (2021) som gjennomførte undersøkelsen UniPed 2021. Resultatene fra undersøkelsen er ikke offentlig publisert, men presentert på en workshop i regi av UniPed ved Universitetet i Agder 26. april 2022. Jeg hentet opprinnelig også en parameter om tidsbruk på omsorg for egne barn, men denne er ikke tatt med i presentasjon og diskusjon av data (Se kapittel 4.1).

spørsmålene i spørreskjema som omhandler studentens tidsbruk på ulike områder. I min spørreundersøkelse benytter jeg meg av alle tre, men det er svaralternativer på ordinalt nivå som brukes hyppigst. Bruken av ordinale svaralternativer gjør at jeg kan undersøke hvordan respondentene fordeler seg på de gitte svaralternativene, før jeg deretter kan sammenligne de ulike kategoriene på tvers av de studieprogrammene utvalget tilhører (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171).

Når det gjelder de ordinale og nominale målenivåene er det viktig at svaralternativene er utfyllende, i tillegg til at de må være gjensidig utelukkende. Svaralternativer på ordinalt nivå må også være balanserte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 175-176). Det var viktig for meg at de ulike svarkategoriene var i tråd med disse kriteriene, og å ha gode, utfyllende kategorier for å unngå å miste verdifull informasjon. En god del av de ordinale spørsmålsbatteriene er som tidligere nevnt tatt fra Studiebarometerets studentundersøkelse fra 2020. Et annet eksempel på hvordan ordinalt målenivå benyttes er når studentene blir spurt om grad av tilfredshet med et gitt område. Da må de velge en verdi på en skala fra for *eksempel* «Ikke tilfreds», «(2)», «Hverken tilfreds eller utilfreds», «(4)» og «Svært tilfreds», i tillegg til «Vet ikke/Ikke relevant». Jeg valgte å legge meg på linje med Studiebarometeret, og ikke navngi mellomverdiene (2) og (4). En fordel med dette er mer intuitive svaralternativer for respondentene. Samtidig ble jeg nødt til å tolke mellomkategoriene på et vis. I analysekapittelet vil jeg beskrive disse mellomkategoriene ut ifra min tolkning. For eksempel vil verdi (2) om tilfredshet beskrives som «Delvis ikke tilfreds», mens verdi (4) vil beskrives som «Tilfreds». Verdi (2) om enighet vil kunne beskrives som «Delvis uenig», mens verdi (4) vil kunne beskrives som «Enig».

Jeg valgte også å inkludere to åpne svarkategorier helt til slutt i undersøkelsen, ett spørsmål om studieprogrammet, og ett om spørreskjemaet. Grunnen til dette var først og fremst at jeg ønsket at studentene her kunne gi en generell tilbakemelding om sitt studieprogram, med utgangspunkt i og i tillegg til de spørsmålene de tidligere hadde fått i undersøkelsen. Planen for dette svaralternativet var å lage en oppsummering av de kvalitative svarene, og presentere denne oppsummeringen i oppgaven. En ulempe som jeg da må ha i bakhodet er at det ofte er de som er mest negative til det som blir spurt om som svarer på åpne svarkategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 178). Som jeg viser til i kapittel 3.6 valgte jeg allikevel å ikke inkludere disse besvarelsene. Jeg ønsket også at studentene skulle ha mulighet til å kommentere spørreskjemaet i seg selv, med dets utforming og svaralternativer. Dette gjorde jeg for å ha mulighet til å utbedre spørreskjemaet til neste gjennomføring.

3.4.2 Gjennomføring

I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre spørreundersøkelsen fysisk i forelesning. Grunnen til dette var at jeg ønsket en høyest mulig oppslutning blant de som gikk på de aktuelle studieprogrammene. Ved å møte opp fysisk, dele ut spørreundersøkelsen og informere om denne håpet jeg at flere ville ta seg tiden til å besvare den. Jeg opprettet en lenke til spørreundersøkelsen i SurveyXact som kunne publiseres i Canvas, i tillegg til at jeg printet ut en del fysiske kopier til de som ikke hadde PC tilgjengelig under gjennomføringen. I forelesningen i sosiologi satte foreleser av tid, slik at studentene her kunne gjennomføre undersøkelsen i ordinær forelesningstid, mens i forelesningen i statsvitenskap gjennomførte studentene undersøkelsen etter at foreleser var ferdig med sitt innhold for dagen. Siden studentene ved sosialt arbeid hadde praksisperiode, måtte denne distribueres til studentene via Canvas, og jeg fikk ikke møtt disse fysisk.

Det er ulike styrker og svakheter ved disse løsningene. Ved å gjennomføre undersøkelsen i forelesers tid har man fordelen av at man ikke bruker av studentenes tid utenfor forelesning, som igjen muliggjør en høyere svarprosent. Samtidig er det naturligvis noe uheldig å bruke for mye av forelesers og studentenes tid i forelesning. Det tok noe lenger tid å gjennomføre undersøkelsen i forelesning enn ønskelig, spesielt for de som besvarte den på papir. I forelesningen i statsvitenskap ble løsningen derimot at studentene gjennomførte undersøkelsen på slutten av forelesningen. På denne måten ble ikke forelesningstid «stjålet». En naturlig ulempe her er at studentene vil velge å ikke svare på undersøkelsen, og heller gjøre noe annet, noe som igjen vil påvirke antall besvarelser fra denne gruppen. I tillegg kan man risikere at studentene blir forstyrret når andre er ferdige med besvarelsen og pakker sammen sakene sine, eller at studentene besvarer spørreskjemaet raskt for å komme seg videre.

En videre utfordring var at i en av besvarelsene som ble levert på papir var det ved to parametere krysset av for to verdier når respondentene kun skulle krysse av for en. Der det var vanskelig å se hvilken verdi som faktisk var krysset av, og fordi dette var en obligatorisk kategori å svare på med hensyn til mine gjennomføringskriterier valgte jeg å plassere respondentene i kategorien «Vet ikke/Ikke relevant/Ønsker ikke svare». Dette gjaldt de tre første variablene i spørsmålsbatteriet om undervisning samt «Foreldre/foresattes høyeste fullførte utdanning – Mor». Jeg ser på dette som uproblematisk for analysen, da denne type svarkategori uansett ikke omtales, og fordi det kun er snakk om en respondent. En siste ulempe med å bruke fysiske kopier av spørreskjemaet er hensyn til klima og miljø. Jeg printet derfor ikke ut flere spørreskjemaer enn jeg trodde ville bli nødvendig, samt at jeg printet ut på begge sider av arket.

Det er altså fordeler og ulemper med de ulike gjennomføringene, men her må man veie disse opp mot hverandre. Hvis jeg kun hadde lagt ut en lenke i Canvas for alle studieprogrammene kunne jeg risikert en svært liten svarprosent, noe som i stor grad ville gått utover analysemulighetene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 187). Antall svar fra sosialt arbeid er betydelig lavere enn fra disiplinlagene, noe som støtter opp under denne teorien. Grunnet hybrid undervisning i gjennomføringstidspunktet, og at store deler av studentmassen satt hjemme, hadde jeg ikke mulighet til å se hvor mange som besvarte undersøkelsen hjemmefra. Jeg fikk allikevel gitt informasjon til de som var fysisk til stede, og de som satt hjemme, via Zoom. Jeg var tilgjengelig under hele gjennomføringen, og studentene hadde mulighet til å stille meg spørsmål hvis noe var uklart.

3.4.3 Web-basert spørreskjema

Jeg benyttet meg av SurveyXact for å utarbeide deg digitale spørreskjemaet. I tillegg brukte jeg malen fra SurveyXact til å printe ut en del fysiske kopier. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) har digitale spørreskjemaer en rekke fordeler, slik som lave kostnader, mindre kompleks datainnhenting- og bearbeiding, liten intervjuereffekt og at respondentens anonymitet blir ivaretatt. Samtidig må man være klar over de utfordringene som følger med en digital løsning, som nevnt over. Mangel på kontakt mellom forsker og respondent gjør også at mulighetene for kommunikasjon de imellom blir vanskelig. Dersom det dukker opp uklarheter eller spørsmål kan dette bli vanskelig å ta tak i når undersøkelsen gjøres digitalt. Man kan også risikere at respondentene venter lenge med å gjennomføre undersøkelsen. Til slutt er det viktig å tenke på om spørreundersøkelsens tema er av interesse for respondenten, at de forstår hvorfor det er viktig å svare på den, og at det oppleves som meningsfullt å gjennomføre. Dette vil også variere ut ifra hvor ressurssterke respondentene er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185-188).

For å bøte på noen av utfordringene med å bruke et digitalt spørreskjema ble dette altså i stor grad gjennomført i forelesningene. På denne måten sikret jeg at studentene kunne stille meg spørsmål ved uklarheter. I tillegg så jeg på det som positivt å presentere meg selv samt oppgaven. Temaet dreier seg rundt studentenes hverdag, og vil på den måten forhåpentligvis være av interesse å besvare. Ved å kunne komme inn i forelesning med godkjenning av en faglig ansett håper jeg også at dette ga prosjektet mer troverdighet. I tillegg til selve spørreundersøkelsen var det også lagt ved et informasjonsskriv om selve prosjektet, samt at dette var godkjent av NSD.

3.5 Forskningens gyldighet og pålitelighet

For at oppgaven min og de funnene jeg presenterer skal kunne oppfattes som transparente, og for at min forskning og tilhørende resultater skal kunne betegnes som av god kvalitet, er jeg nødt til å reflektere rundt forskningens begrensninger, og hvilke mulige obstruksjoner som ha kan påvirket resultatene fra undersøkelsen. Vanligvis har man brukt begrepene validitet og reliabilitet om dette. Postholm og Jacobsen har i stedet valgt å bruke begrepene *gyldighet* for validitet og *pålitelighet* for reliabilitet, blant annet på grunn av de tradisjonelle begrepenes tilknytning til positivismen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Jeg vil derfor også bruke begrepene gyldighet og pålitelighet videre. Gyldighet handler om at den forskningen man gjør, og de slutningene man trekker må kunne forankres i datamaterialet man har samlet inn. Gyldighet innbefatter i tillegg både en indre og en ytre del. Indre gyldighet vil for det første si at årsakssammenhengene er gyldige, altså at man på riktig måte kan si at en ting er årsak til en annen. For det andre vil indre gyldighet handle om jeg faktisk har målt det jeg er ute etter å måle. Sistnevnte kalles også begrepsmessig gyldighet. Pålitelighet handler om å kunne stole på de resultatene en forsker viser til og at forskningsprosessen er gjennomført på en tilfredsstillende måte. Alt i alt vil den totale troverdigheten til forskningen avhenge både av forskningens pålitelighet samt dens gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223).

3.5.1 Pålitelighet

For mitt prosjekt vil forskningens pålitelighet omhandle en rekke faktorer som må tas hensyn til. Den første faktoren handler om forholdet mellom den som forsker og den som blir forsket på. I en kvantitativ undersøkelse vil dette forholdet normalt sett utspille seg i spørreskjemaet, fordi annen kontakt mellom partene er minimal. Det er derfor viktig at man i spørreskjemaet unngår å formulere spørsmål som kan virke uklare eller ledende (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Jeg har forsøkt å unngå dette på følgende måter: For det første har jeg i stor grad gjenbrukt eller vært tett knyttet opp mot tidligere brukte spørreskjemaer. For det andre har jeg muliggjort at deltakerne i undersøkelsen har kunnet kommentere i skjemaet dersom de fant noe uklart. For det tredje var jeg fysisk til stede når to av tre av innsamlingene ble gjennomført, slik at deltakerne har hatt mulighet til å stille meg spørsmål om skjemaet når noe har vært uklart. I to av gjennomføringene dukket det opp spørsmål, som jeg da fikk avklart kjapt på stedet. Tilbakemeldingene tok jeg med videre for å forbedre spørreskjemaet til videre gjennomføringer. Jeg vurderte det som lite betydningsfullt for dataenes tolkning i sin helhet at jeg gjorde disse mindre endringene.

Den andre faktoren dreier seg om relasjonen mellom det som skal forskes på og de som skal forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). I mitt tilfelle handler dette mye om hvordan spørsmålene i undersøkelsen blir oppfattet hos deltakerne. En utfordring i mitt prosjekt er at både jeg som forsker samt de og det som forskes på er i nær tilknytning. Jeg forsker på mitt eget universitet, og deltakerne i undersøkelsen må besvare spørsmål om sitt eget studium. Dette kan derfor være en risiko for at respondentene ikke har vært helt oppriktige i sine besvarelser om sitt studieprogram. I en av gjennomføringene var også faglig ansatt til stede mens studentene besvarte undersøkelsen, noe som kan ha påvirket graden av oppriktighet i besvarelsene. Samtidig understreker jeg i informasjonsskrivet som respondentene får utdelt ved gjennomføring av undersøkelse at deres besvarelser ikke skal påvirke deres forhold til UiA, og at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes i oppgaven.

Det neste hensynet man må ta er konteksten forskningen utspiller seg i. Denne oppgaven og det datamaterialet som blir samlet inn vil være påvirket av koronapandemien, og dens påvirkning på studentenes sosiale og faglige situasjon samt deres undervisningstilbud. I gjennomføringsperioden hadde studentene hybrid undervisning, altså at noen var til stede fysisk i forelesning mens andre satt hjemme og deltok via Zoom. Flertallet av studentene i utvalget satt hjemme og fulgte undervisningen derfra. Selv om jeg fikk gitt informasjon om undersøkelsen til disse via Zoom fra forelesningssal, kan det ha ført til at færre besvarte undersøkelsen.

Med tanke på de dataene jeg selv samler inn er det viktig å ta hensyn til den påvirkningen koronapandemien har hatt på studentene, både faglig og sosialt. Som nevnt har jeg inntatt et mellomnivårealistisk ståsted hva gjelder vitenskapsteoretisk grunnlag, noe som betyr at forskningens kontekst er viktig å ta hensyn til (Pawson, 2000). Pandemien har ført til at studentene i større grad har måttet delta i undervisning på digitale plattformer, og flere studenter melder om lavere motivasjon, misnøye med digital undervisning, tap av sosialt samvær samt en større følelse av ensomhet og dårlig livskvalitet (Bakken et al., 2022; Sivertsen, 2021). Mitt utvalg består av studenter som ikke har opplevd et normalt semester på sitt nåværende studieprogram, og dette vil derfor kunne gi utslag i det datamaterialet jeg samler inn. Dersom jeg skulle ha reprodusert denne undersøkelsen om et par års tid på samme studieprogrammer, kunne resultatene dermed sett ganske annerledes ut, fordi konteksten da ville vært en annen. Det er allikevel ikke et ønske om å kunne reprodusere resultatene, fordi dette ville betydd at jeg tok utgangspunkt i at det eksisterer en fast og objektiv realitet som kan måles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.5.2 Gyldighet

Når det gjelder oppgavens indre gyldighet er det i en kvantitativ oppgave viktig å sørge for at den begrepsmessige gyldigheten blir ivaretatt. Dette vil si at de begrepene jeg skal undersøke på riktig måte må operasjonaliseres slik at jeg på korrekt måte kan måle virkeligheten. Dette gjøres ved å utarbeide flere spørsmål for hvert begrep, slik at man oppnår såkalt konvergerende gyldighet. Det er avgjørende at de operasjonaliserte spørsmålene til sammen dekker det abstrakte begrepet på en tilfredsstillende måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 231-232). I mitt spørreskjema blir de ulike begrepene forsøkt fanget opp ved å bruke flere operasjonaliseringer. Som tidligere nevnt er en del av disse tatt fra allerede eksisterende og utprøvde spørreskjemaer. Alle operasjonaliseringene er designet for å fange opp de ulike forholdene ved begrepene som skal undersøkes.

Oppgavens ytre gyldighet, eller overførbarheten, dreier seg om i hvilken grad mine funn og analyser kan overføres til andre områder hvor jeg ikke har bedrevet forskning. I mitt tilfelle vil dette bety at jeg må reflektere over i hvilken grad mine funn om studentfracfall også er gjeldende på andre universiteter og samfunnsvitenskapelige fakulteter i Norge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Samtidig er det viktig å påpeke at ønsket for denne oppgaven ikke er å kunne overføre mine funn til andre utdanningsinstitusjoner, men heller å kunne si noe om hvordan samfunnsvitenskapelig fakultet på UiA kan jobbe med å hindre fracfall. Derfor vil det også være av betydning om de dataene som samles inn fra mitt utvalg kan overføres til tidligere og fremtidige studentkull ved de respektive studieprogrammene i mitt utvalg. Man må dog ta hensyn til de funnene jeg nevnte angående relabilitet, og hvordan koronapandemien kan gjøre det vanskelig å sammenligne svar på tvers av årskull. Mine funn vil kunne gi en god indikasjon vedrørende situasjonen ved fakultet for samfunnsvitenskap ved UiA, men vil ikke uten videre kunne overføres til andre fakultet eller utdanningsinstitusjoner.

3.6 Forskningsetikk

Som forsker må jeg sørge for at etiske forskningsprinsipper blir ivaretatt, både før, under og etter at datamaterialet mitt er samlet inn og bearbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). De tre bærebjelkene som min forskningsetikk skal bygge på handler om at det skal gis informert samtykke, at gjengivelsen av respondentenes svar skal være korrekt, samt at respondentene har krav til privatliv. Informert samtykke handler om at det skal være frivillig å delta i undersøkelsen, og at den som deltar vet om de fordelene og ulempene som undersøkelsen kan medføre, samt hva besvarelsen av undersøkelsen faktisk skal brukes til. Det skal også tilstrebes at deltakeren faktisk skjønner hva undersøkelsen går ut på og innebærer. Det er også viktig å

tenke over i hvilken grad det faktisk *er* frivillig for respondentene å svare på undersøkelsen, og i hvilken grad man kan unngå å presse noen til å delta i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). Dette var noe jeg måtte tenke gjennom fordi jeg valgte metode for gjennomføring. Siden jeg gjennomførte undersøkelsen i to forelesninger, kunne jeg risikere at studentene følte en grad av forpliktelse til å gjennomføre undersøkelsen. Jeg informerte derfor tydelig muntlig at undersøkelsen var frivillig, og at de fint kunne begynne på undersøkelsen uten å krysse av for samtykke. På denne måten ville ikke de som ikke ønsket å delta skille seg ut fra de andre deltakerne. Dette ble også beskrevet i informasjonsskrivet som medfulgte undersøkelsen, som igjen var basert på en mal fra NSD, for å sikre at alle nødvendige personvern- og databehandlingshensyn ble ivaretatt (Vedlegg 2).

Deltakernes krav til privatliv er det neste viktige punket i forskningsetikken. Dette handler om hvor følsom og privat informasjonen som samles inn er, samt i hvilken grad man risikerer at identiteten til enkeltdeltakerne kan avsløres gjennom det innsamlede datamaterialet. Graden av følsomhet vil påvirke hvilke tiltak man må iverksette for å sikre at dataene ikke kan kobles til enkeltindivider (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-250). Dette var noe jeg måtte ta hensyn til, fordi jeg inkluderte bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, karaktersnitt og foreldres/foresattes utdanningsnivå. Muligheten for at enkeltpersoner blir påvirket av størrelsen på utvalget, detaljnivået på datamaterialet, samt hvordan dataene samles inn. En survey som gjennomføres over nettet vil i mange tilfeller gjøre at IP-adresser kan spores til navn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250-251). En fordel med SurveyXact, som jeg har brukt i min undersøkelse, er at de ikke lagrer deltakernes IP-adresser, slik at ingen kan få tilgang til disse (Adalberon & Hansson, u.å.).

Den siste bærebjelka i forskningsetikken er riktig presentasjon av data. Som forsker skal jeg sørge for at deltakerne i undersøkelsen ikke kommer dårlig ut av å delta. Funn som kan virke negativt inn på deltakerne skal ikke presenteres, og forskningsresultatene skal gjengis uten å tas ut av kontekst, og skal på ingen måte forfalskes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252). Dette har jeg tatt hensyn til, spesielt når det kommer til den åpne svarkategorien på slutten av spørreskjemaet. Til tross for at det i spørreundersøkelsen ble informert om at studentene ikke skulle oppgi personopplysninger kom dette frem i flere svar. Svarene fra de åpne svarkategoriene vil av personvernshensyn derfor ikke presenteres, hverken i analyser eller vedlegg.

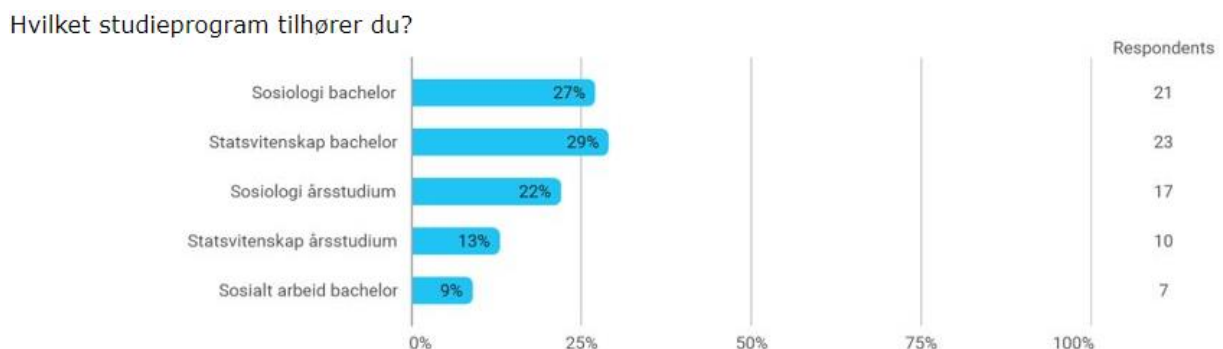
3.6.1 Meldeplikt

Fordi undersøkelsen min inneholder diverse bakgrunnsopplysninger, slik som alder og foreldres/foresattes utdanningsbakgrunn, regnes den som meldepliktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Jeg søkte derfor til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og fikk de nødvendige godkjenningene før jeg iverksatte gjennomføring av undersøkelsen (Vedlegg 4). Etter første godkjenning gjorde jeg mindre endringer i utvalget og i spørreskjema. Alle endringer ble kommunisert til NSD, som igjen førte til en oppdatert godkjenning av prosjektet.

3.7 Føringer for analysekapittelet

I gjennomføringen av spørreundersøkelsen var det i utgangspunktet bachelorstudenter i sosiologi, i statsvitenskap og i sosialt arbeid som var utvalget jeg ønsket å undersøke. Fordi jeg gjennomførte undersøkelsen i forelesningene, og for å kunne se om eventuelle forskjeller mellom disiplinfagene ble gjenspeilet i årsenhetene valgte jeg å inkludere studenter som tok årsstudium i sosiologi og i statsvitenskap. Studenter som gikk andre studieretninger, og tok enkeltemner innenfor de respektive studieprogrammene hadde også mulighet til å delta dersom de ønsket. Det var 11 studenter som krysset av for «lærerutdanning» samt 7 studenter som krysset av for «annet» som gjennomførte undersøkelsen. Jeg måtte ta en vurdering på om jeg også skulle inkludere disse besvarelsene på et vis, men siden lærerstudentene sannsynligvis ikke har hatt de samme fagene som disiplinstudentene hadde på høsten, kan de derfor ikke svare for den samme perioden. Fordi det var få som krysset av for «annet», og disse ikke kan knyttes direkte til et studieprogram har jeg valgt å fjerne disse i analysen.

Figur 5: Tilhørighet til studieprogram (N=78). Prosent.



Etter å ha valgt bort «lærerutdanning» og «annet», samt de som ikke hadde fullført undersøkelsen og dermed ikke oppfylt krav til samtykke satt jeg igjen med et utvalg på 78 respondenter fordelt på 5 studieprogrammer. 21 av respondentene tilhører bachelor i sosiologi,

og fra sosiologi årsstudium har 17 besvart undersøkelsen. For statsvitenskap er tallene henholdsvis 23 og 10. I tillegg besvarte 7 studenter fra bachelor i sosialt arbeid undersøkelsen. Hvis man kombinerer fagdisiplinene, er tallene 38 for sosiologi og 33 for statsvitenskap.

Antall respondenter i undersøkelsen gir ikke et godt nok grunnlag for avanserte analyser, men kan bidra med å vise tendenser ved og mellom studieretningene. Derfor vil jeg presentere videre data i bivariate analyser, hvor studieprogram kobles mot de ulike områdene som undersøkelsen dekker. Fordelen med dette er at det vil være enkelt å se de eventuelle forskjellene mellom studieprogrammene, og mellom fagdisiplinene. En ulempe vil naturligvis være at jeg ikke kan si noe om årsakssammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 202-203). Jeg kan likevel, ut i fra mitt teoretiske fundament, diskutere i hvilken grad ulike risikofaktorer for studentfracfall kommer til syne i og mellom de ulike studieprogrammene i mitt utvalg. Et siste moment som må tas hensyn til er *hvem* som faktisk besvarte spørreundersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Har jeg faktisk et utvalg som representerer variasjonen i respondentene ved de ulike studieretningene, eller har jeg stort sett fått svar fra de mest aktive og motiverte studentene? Det er et vanskelig spørsmål å svare på, men ut ifra de dataene jeg har samlet inn kan man likevel se at studentenes svar varierer fra svært konforme til mer spredte, noe som igjen kan gi indikasjon på at jeg har klart å oppnå en viss diversitet i mitt utvalg.

4.0 Presentasjon og diskusjon av data

4.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg presentere og analysere de dataene jeg har samlet inn gjennom mitt spørreskjema, og knytte dette til min utvalgte teori for å best mulig belyse problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg har sett meg ut til å besvare. Analysen er strukturert slik at dataene fra undersøkelsen vil bli presentert tematisk i 9 delkapitler, med en oppsummerende diskusjon etter hvert delkapittel. Analysen begynner med studentenes bakgrunnsvariabler (4.2), valgsikkerhet og valg av lærested (4.3), og går videre inn på undervisning og tilbakemeldinger (4.4), faglig og sosialt miljø (4.5) motivasjon, studieinnsats og forventninger (4.6), informasjon og arbeidslivsrelevans (4.7) og studentenes overordnede trivsel og tilhørighet (4.8). Til slutt setter jeg i kapittel 4.9 søkelys på hva UiA spesifikt kan jobbe med videre for å forhindre studentfracfallet, samt hvor stor andel av studentene som faktisk har vurdert å slutte på studiene sine.

På grunn av et omfattende omfang av figurer er ikke alle inkludert i analysen, og alle figurene vil heller ikke bli beskrevet i likt omfang. Øvrige figurer vil bli henvist til og plasseres i et vedlegg. For enkelthetsens skyld vil vedlagte figurer som henvises til, bli omtalt som «Figur V(nr.)». Figuren som omhandlet tid brukt på omsorg for egne barn er utelatt fra analyse og vedlegg på grunn av at verdiene som ble oppgitt varierte såpass at de ikke ga nyttig grunnlag for tolkning. På grunn av et ulikt antall respondenter fra hvert studieprogram, og lave tall fra sosialt arbeid, er det hovedsakelig disiplinlagene som det legges mest vekt på i den helhetlige diskusjonen på slutten av kapittelet. Allikevel vil sosialt arbeid bli kommentert, i tillegg til at de teller med når jeg viser til respondentenes svar i sin helhet.

Ozga og Sukhnandan (1998) er opptatt av at studentenes grad av forberedthet, samt deres motivasjon for å ta høyere utdanning kan endre seg over tid. Hvor forberedte studentene er for høyere utdanning vil derfor ikke nødvendigvis være avgjørende for hvorvidt de fullfører utdanningen sin eller ikke. Et moment som vil være viktig inn i analysen er deres begrep om programkompatibilitet. Programkompatibilitet handler om hvorvidt studentene opplever at studieprogrammet og institusjonen de har søkt seg til tilfredsstillende deres forventninger, men også om studentene klarer å tilfredsstillende institusjonens forventninger (Ozga & Sukhandan, 1998, s. 322). Når jeg videre skal vise til studentenes vurderinger ved ulike områder ved de

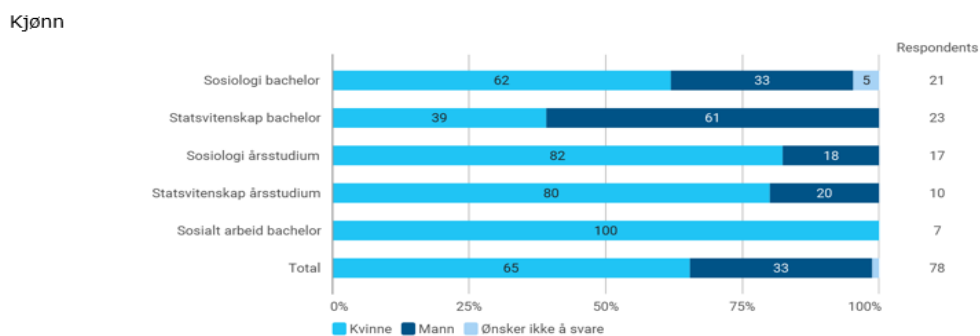
respektive studieprogrammene vil det tydeligere komme fram i hvilken grad disse forventningene innfris.

4.2 Studentenes bakgrunnsvariabler

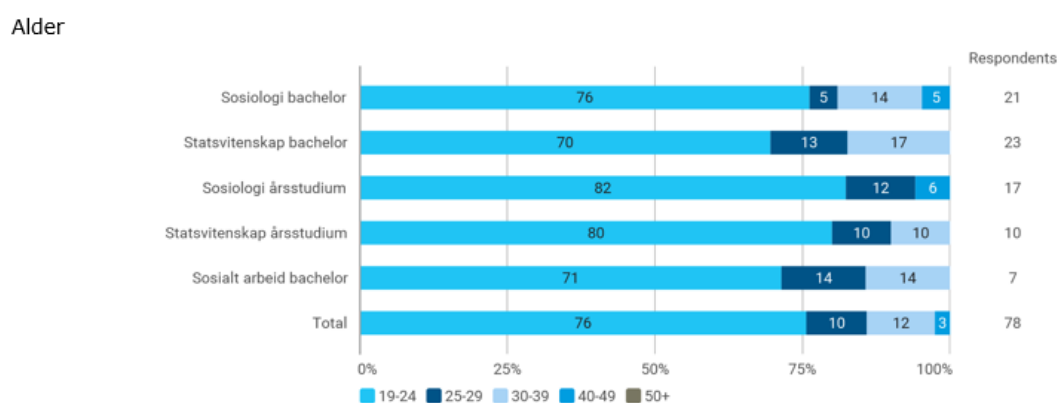
4.2.1 Alder og kjønn

Undersøkelsen om studentfracfall fra Andersen og Lervåg (2022) viser at studenters fracfallsmønster påvirkes av alder og kjønn. De fant at studenter over 30 år opplevde mer sektorfracfall, altså fravær fra høyere utdanning i ett år eller mer. De yngste studentene opplever mindre sektorfracfall, men bytter oftere, enten til et annet studieprogram ved samme institusjon eller til en annen utdanningsinstitusjon (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4). Menn har også en høyere risiko for å oppleve sektorfracfall eller bytter (Andresen & Lervåg, 2022, s. 17). Flesteparten av respondentene i min undersøkelse tilhører aldersgruppen 19-24 år. 10% er mellom 25 og 29 år mens 15% er over 30 år. Det er årsstudiene som i størst grad har de yngste studentene. Majoriteten av utvalget er kvinner, og de utgjør 65% av totalen. Kvinneandelen er størst ved sosialt arbeid, og deretter sosiologi årsstudium og bachelor. Det er kun ved statsvitenskap bachelor at menn utgjør flertallet.

Figur 6: Kjønn (N=78). Prosent.



Figur 7: Alder (N=78). Prosent.

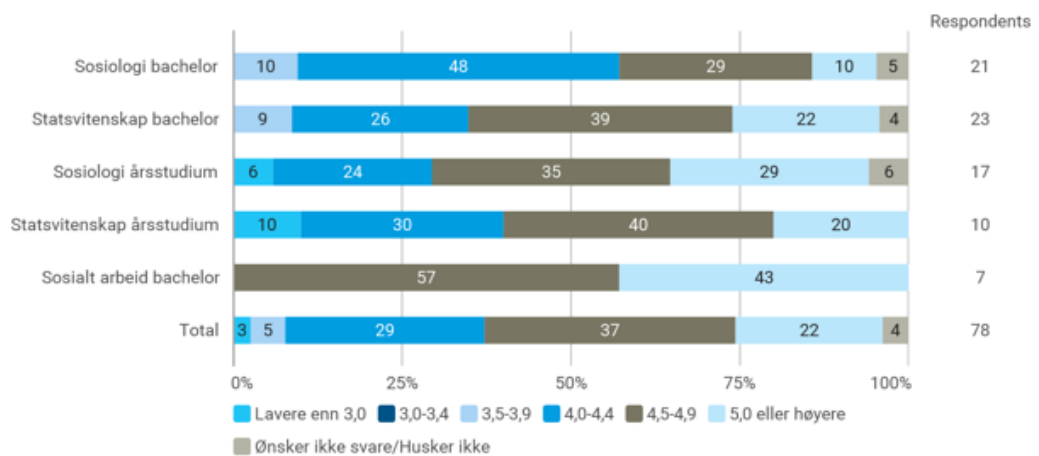


4.2.2 Karaktersnitt og foreldres/foresattes utdanningsnivå

Andresen og Lervåg (2022) sine funn viser også at foreldres/foresattes utdanningsnivå og studentenes karakterer fra videregående skole (VGS) påvirker sannsynligheten for sektorfravall og bytter på ulikt vis. Studenter med lave karakterer fra VGS og som har foreldre eller foresatte med kun grunnskoleutdanning vil ha en større sannsynlighet for å oppleve sektorfravall. Studenter med høyere karakter fra VGS og foreldre med høyere utdanning vil på sin side ha større sannsynlighet for å foreta bytter (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4). Figur 8 og 9 viser at studentenes karakterer fra videregående skole samt deres foreldres/foresattes utdanningsbakgrunn varierer. De aller fleste studentene hadde et karaktersnitt over 4,0. 29% har et snitt mellom 4,0 og 4,4, mens 37% ligger mellom 4,5 og 4,9. I tillegg hadde 22% av studentene et karaktersnitt over 5,0. Det største andel studenter på sosialt arbeid hadde et snitt over 4,5, etterfulgt av sosiologi årsstudium, statsvitenskap bachelor og årsstudium og til slutt sosiologi bachelor.

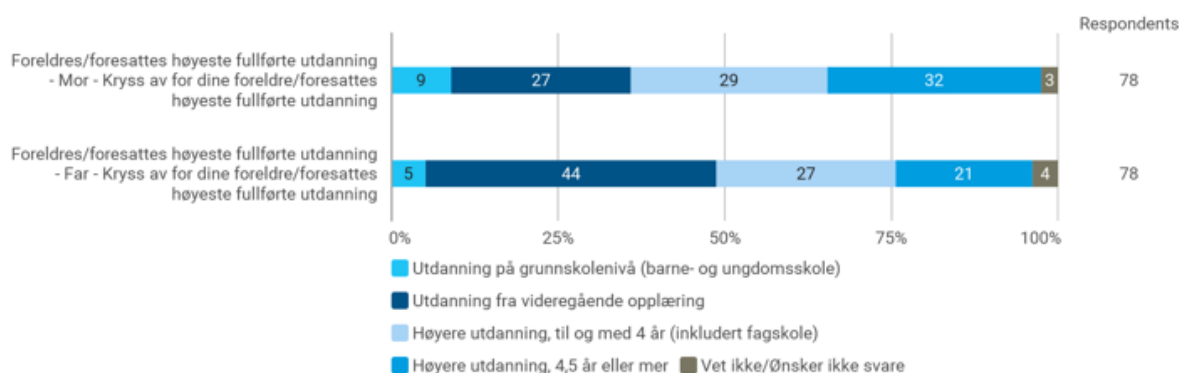
Figur 8: Karaktersnitt fra VGS (N=78). Prosent.

Hva var karaktersnittet ditt da du gikk ut av videregående skole?



Når det gjelder foreldres/foresattes høyeste fullførte utdanning ser man at utdanningsnivået varierer. 61% av studentene har en mor med høyere utdanning, uavhengig av lengde, mens 36% har en mor med utdanning fra videregående skole eller grunnskole. 48% av studentene har fedre med høyere utdanning, mens 49% har en far som har videregående skole eller grunnskole som høyeste fullførte utdanning. På grunn av et lite antall svar fra sosialt arbeid og inndelingen mor/far viser jeg ikke svarene mellom studieprogrammene her.

Figur 9: Foreldres/foresattes høyeste fullførte utdanning (N=78). Prosent.



4.2.3 Bakgrunnsvariabler – Oppsummering og diskusjon

Respondentenes bakgrunnsvariabler viser en noe større grad av konformitet når det kommer til kjønn og alder enn det gjør når man ser på foreldres/foresattes utdanningsnivå samt studentenes karaktersnitt fra videregående skole. Sett bort i fra at det er et flertall av kvinner i utvalget, er det her flere faktorer som kan påvirke sannsynligheten for frafall på ulikt vis. At studentene er unge, har gode karakterer og at en god del av studentene har foreldre med utdanning utover grunnskolenivå kan føre til en todelt effekt. Det at studentene er unge og stort sett har gode karakterer kan på den ene siden føre til at de lettere bytter utdanningsinstitusjon eller studieprogram (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4, 25-26). Samtidig viser blant annet Mastekaasa og Hansen (2005), Boudon (1974) og Fekjær (2009) at foreldres utdanningsnivå påvirker studenter i deres tilnærming til og opplevelse av høyere utdanning. Å ha foreldre med høy utdanning kan gi studentene fordeler når de skal begynner å studere, via kunnskap de tilegner seg om academia gjennom sin familie (Mastekaasa & Hansen, 2005, s. 104). I tillegg kommer det i Hovdhaugen (2009) samt Andresen og Lervåg (2022) fram at sannsynligheten for å slutte helt blir mindre jo høyere studentenes karaktersnitt fra videregående skole er (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4; Hovdhaugen, 2009, s. 12).

Videre kan Boudons verditeori og sosial posisjon-teori virke inn på hva slags tanker ulike individer har om høyere utdanning, og at individenes bakgrunn vil påvirke deres ønskede oppnådde sosiale status (Boudon, 1974, s. 22-23). Ifølge rasjonell aktør-teori som er blitt videreutviklet etter Boudon er det flere faktorer som må tas hensyn til ut ifra et individs sosiale bakgrunn. Disse faktorene er risikovurdering av ulike utdanningsalternativer, ønsket oppnådd utdanningslengde ut ifra foreldres posisjon samt en vurdering av hvorvidt man vil lykkes med utdanningsalternativene eller ikke (Fekjær, 2009, s. 293). Hovdhaugen (2012) legger allikevel

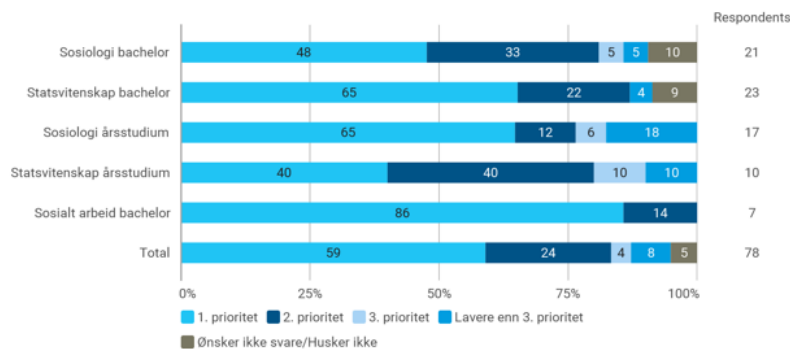
vekt på at det norske utdanningssystemet i stor grad legger til rette for at studentene lett kan prøve ut ulike studieprogrammer og utdanningsinstitusjoner, og deretter foreta rasjonelle valg, uten at det påfører studentene store kostnader (Hovdhaugen, 2012, s. 23-24).

4.3 Valgsikkerhet og valg av lærested

I følge Hovdhaugen og Aamodt (2009) var det et typisk fenomen at studenter som byttet utdanningsinstitusjon i større grad ble dratt mot en ny institusjon enn å bli dyttet bort fra den de tidligere hadde gått på. Samtidig kan dette ha sammenheng med at studentene var usikre på sine valg, og at den nye utdanningsinstitusjonen virket mer fristende å prøve ut (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183). Figur 10 viser at majoriteten hadde sitt nåværende studieprogram på førsteplass da de søkte høyere utdanning våren 2021. Flest var det på sosialt arbeid der 86% hadde satt studieprogrammet på førsteplass. For sosiologi bachelor og årsstudium er tallene 48 og 65 prosent. Statsvitenskap bachelor legger seg på 65%, mens 40% av årsstudentene i statsvitenskap hadde satt sitt studieprogram på førsteplass.

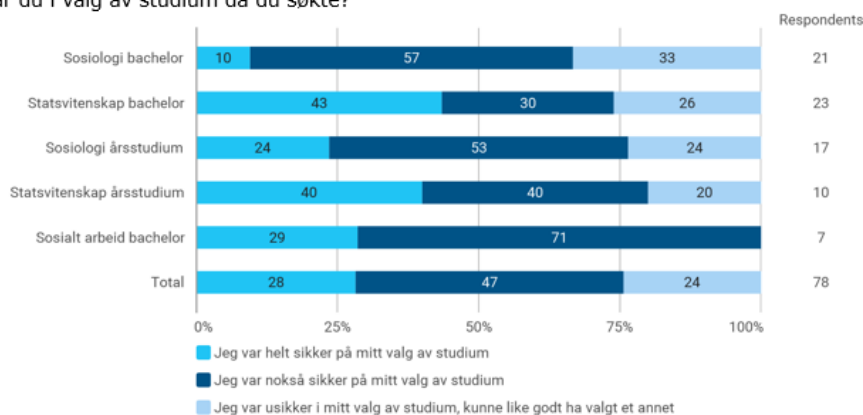
Figur 10: Nåværende studieprograms prioritet på søknad til høyere utdanning (N=78). Prosent.

Hvilken prioritet hadde ditt nåværende studieprogram da du søkte høyere utdanning våren 2021?



Figur 11: Sikkerhet i valg av studium (N=78). Prosent.

Hvor sikker var du i valg av studium da du søkte?



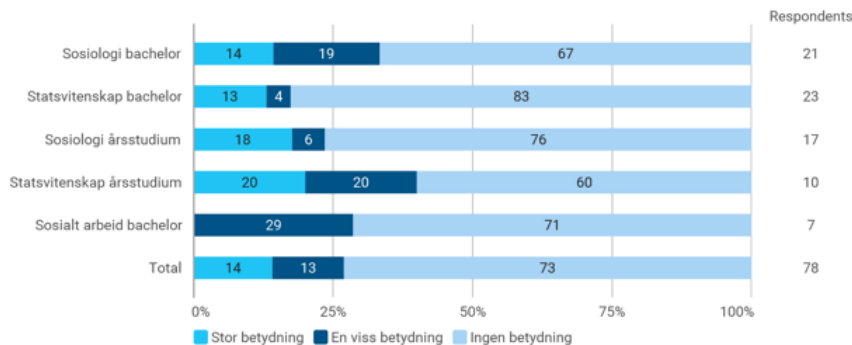
Mine funn viser også at det er studentene ved statsvitenskap bachelor og årsstudium som er mest sikre i sine valg av studieprogram når man sammenligner statsvitenskap og sosiologi.

Blant bachelorstudentene i statsvitenskap var 73% enten helt sikre eller nokså sikre i sine valg. For studentene på årsstudiet i statsvitenskap er det 80% som har svart det samme. Hos sosiologistudentene ligger disse tallene på henholdsvis 67 og 77 prosent. Ingen av respondentene fra sosialt arbeid var usikre i sine valg. Totalt for alle studieretningene var 28% helt sikre, 47% nokså sikre og 24% var usikre i sine valg, og det er altså studenter på statsvitenskap som er mest sikre.

I spørsmålsbatteriet om valg av lærested blir respondentene spurt om ulike områder som kan ha påvirket deres valg av lærested. Figur 12 viser at de fleste respondentene ikke la stor betydning på at de ikke kom inn ved andre studiesteder. 73% mente at dette ikke hadde noen betydning, mens 27% mente at dette hadde en viss eller stor betydning. Ifølge Hovdhaugen & Aamodt (2009) var det ikke mer enn 5-6% av respondentene i deres undersøkelse fra 2005 som hadde sluttet helt eller byttet utdanningsinstitusjon som mente at å ikke komme inn ved studiene de hadde som første prioritet hadde stor betydning (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183-185).

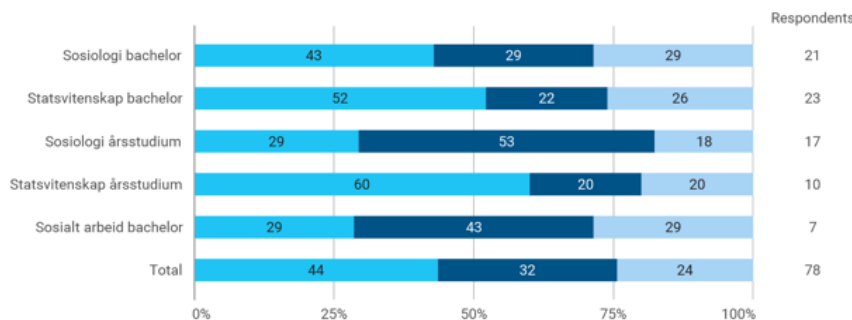
Figur 12: Påvirkning i valg av lærested - Kom ikke inn andre steder/ved ønsket studiested (N=78). Prosent.

Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Kom ikke inn andre steder/ved ønsket studiested



Figur 13: Påvirkning i valg av lærested - Attraktiv studieby (N=78). Prosent.

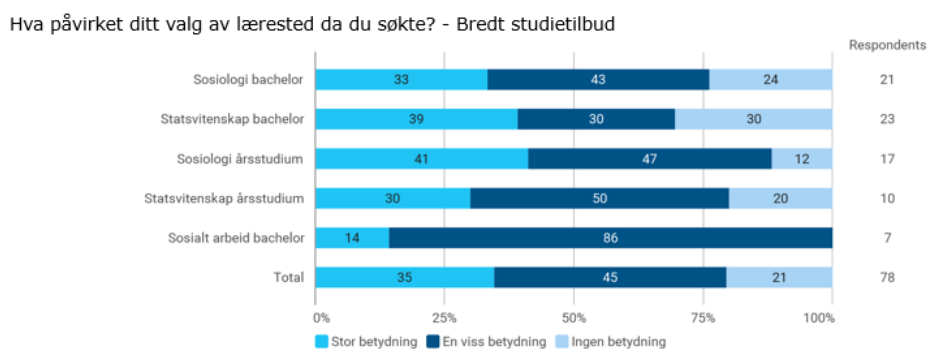
Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Attraktiv studieby



Studentene blir videre spurt om det faglige og sosiale ved universitetet og universitetsbyen. Figur 13 viser at studiebyens attraktivitet har en viss eller stor betydning for den store

majoriteten av studentene i undersøkelsen. Ved samtlige studieprogram svarte også over halvparten at et godt faglig rykte enten hadde stor eller en viss betydning (Figur V57). At forskningen var av høy kvalitet var ikke like betydningsfullt (Figur V58), men fortsatt var det omtrent halvparten av respondentene som mente at dette hadde en viss betydning. For studentene ved årsstudium i statsvitenskap svarte de aller fleste at både et godt faglig rykte og forskning av høy kvalitet hadde stor eller en viss betydning. Et godt studiemiljø har stor betydning for studentene, spesielt de som går årsstudium. For de ulike studieprogrammene har et godt studiemiljø hovedsakelig stor eller en viss betydning, og det er sosiologistudentene som vektlegger denne betydningen mest (Figur V61). Derimot har ikke venner, søsken eller partner i samme by eller universitet noen særlig betydning, og den store majoriteten vektla ikke disse grunnene i valg av lærested (Figur V59/V60).

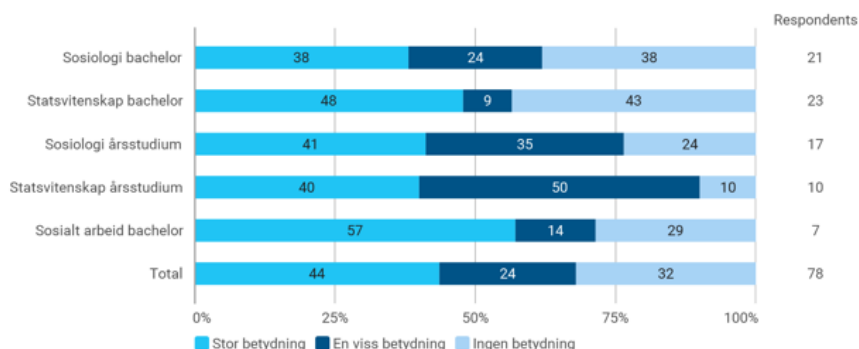
Figur 14: Påvirkning i valg av lærested - Bredt studietilbud (N=78). Prosent.



Figur 14 viser at et bredt studietilbud har en viss eller stor betydning for flertallet av respondentene. Studentene ved sosialt arbeid svarer i minst grad at dette hadde stor betydning. Samtidig viser figur 15 at nærhet til hjemstedet påvirket valget hos majoriteten av utvalget. For de som krysset av for at nærhet til hjemstedet hadde stor betydning var det flest på sosialt arbeid, deretter følger statsvitenskap bachelor, sosiologi årsstudium, statsvitenskap årsstudium og til slutt sosiologi bachelor. Det er studentene ved årsstudiene som i størst grad mente at nærhet til hjemsted hadde stor eller en viss betydning. Dette kan naturligvis henge sammen med at studentene i utgangspunktet kun skal studere i ett år, og derfor vil være i nærheten av hjemstedet før de eventuelt søker seg videre. Ifølge Hovdhaugen (2009) er de som studerer i nærheten av sitt hjemsted i større fare for å slutte helt med studier enn de som flytter til et annet studiested. Dette kan ha sammenheng med at de som flytter vekk har større motivasjon og et sterkere målfokus enn de som blir i sine nærområder (Hovdhaugen, 2009, s. 11).

Figur 15: Påvirkning i valg av lærested - Nærhet til hjemsted (N=78). Prosent.

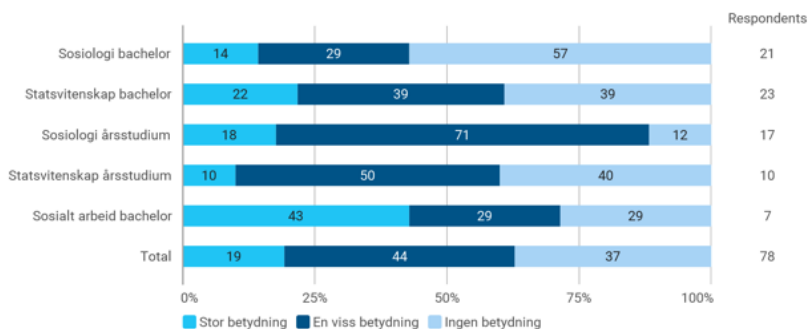
Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Nærhet til hjemsted



I undersøkelsen blir studentene også spurt om hvordan informasjon fra studiestedet samt anbefalinger fra lærere, rådgivere og venner eller familie påvirket deres valg. Informasjon fra studiestedet hadde størst betydning for studentene ved sosialt arbeid. De fleste årsstudentene i sosiologi mente at dette hadde en viss eller stor betydning. Utenom dette hadde informasjon fra studiestedet stort sett en viss eller ingen betydning for studentene tilhørende de andre studieprogrammene.

Figur 16: Påvirkning i valg av lærested - Informasjon fra studiestedet (N=78). Prosent.

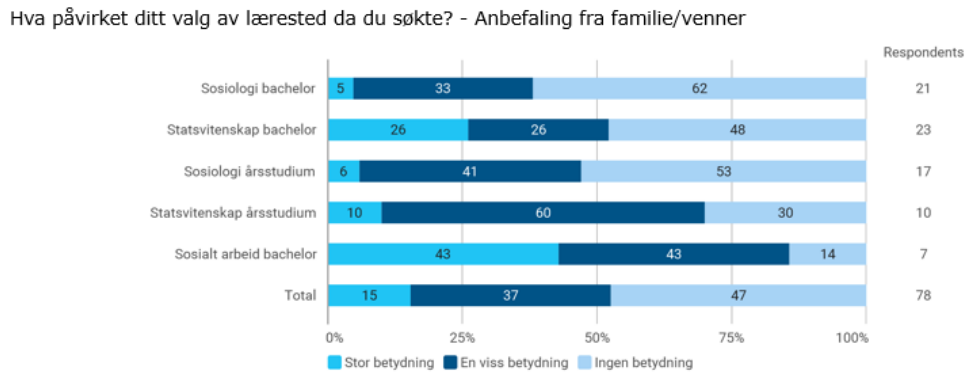
Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Informasjon fra studiestedet (messer, skolebesøk, brosjyrer etc.)



Det var også svært få som svarte at deres lærere eller rådgivere fra videregående skole hadde påvirket deres valg, og kun noen få prosent svarte at dette hadde hatt stor betydning (Figur V70). Anbefalinger fra venner eller familie hadde en større innflytelse på respondentenes valg

enn anbefalingene fra lærere/rådgivere, og ser man på statsvitenskap og sosiologi er det bachelorstudentene i statsvitenskap som vektlegger dette mest.

Figur 17: Påvirkning i valg av lærested - Anbefaling fra familie/venner (N=78). Prosent.



4.3.1 Valg av lærested – Oppsummerende diskusjon

Funnene når det kommer til studentenes valg av lærested kan tolkes i lys av rasjonell aktør-teori samt Ozga og Sukhnandan (1998) sin frafallsmodell. Hovdhaugen (2012) peker på at de små hierarkiske skillene som det norske utdanningssystemet består av gjør det vanskeligere å velge et studium som totalt gir mest gevinst, og det vil være naturlig for studenter i Norge å prøve ut ulike studier for å deretter bestemme seg for hva man skal fortsette med videre (Hovdhaugen, 2012, s. 23-24). En god del av respondentene svarte at de var nokså sikre i sine valg, samtidig som en del også vektla at lærestedet hadde et bredt studietilbud. Dette kan tyde på at selv om studentene ikke nødvendigvis er helt sikre på sine valg, så setter de pris på valgmulighetene som lærestedet gir. Dette kan igjen gi et inntrykk av at studentene har flere dører åpne, og at de vurderer andre studieprogram ved utdanningsinstitusjonen. Samtidig gir mange av respondentene et inntrykk av at det er viktig med en attraktiv studentby, samt at de i høy grad verdsetter et godt studiemiljø.

Ozga og Sukhnandans faktorer kan brukes for å forklare hvilke egenskaper ved studentenes valgpåvirkning som kan være mer eller mindre gunstige. I deres modell handler den første faktoren om hvor forberedte studentene er for studiene. Blant annet ses det på som mindre gunstig med tanke på frafall å bli påvirket av nære sosiale relasjoner og lærere når valg om utdanning skal tas (Ozga & Sukhandan, 1998, s. 321). De fleste studentene i min undersøkelse svarer at informasjon fra lærestedet hadde en viss betydning eller ingen betydning. Informasjon fra lærestedet var allikevel viktigere for studentene enn anbefaling fra lærere/rådgivere samt

venner og familie. Dette kan til en viss grad kan ha hatt innvirkning på «riktigheten» i informasjon studentene mottok. Studenter som i Ozga og Sukhandans undersøkelse ble betegnet som lite forberedt for høyere utdanning ofte var feilinformert om hva høyere utdanning innebar (Ozga & Sukhandan, 1998, s. 321). Respondentenes svar i min undersøkelse viser stort sett at de ulike informasjonskildene hadde en noe begrenset betydning.

Den andre faktoren i deres modell handlet om valgkompatibilitet. Denne faktoren handler blant annet om at de som ble tatt opp på studieprogrammet og ved lærestedet de helst ønsket seg, hadde større sjanser for å gjennomføre studiene (Ozga & Sukhandan, 1998, s. 323). Respondentenes svar viser at det varierer mellom studieprogrammene hvor høyt deres nåværende studium var prioritert da de søkte seg til høyere utdanning, og det er studentene på statsvitenskap som var best sikre i sine valg. Sosiologistudentene var samtidig mindre sikre. Samtidig svarer at flestparten av studentene at de ikke så på det som betydningsfullt at de ikke kom ved andre studiesteder.

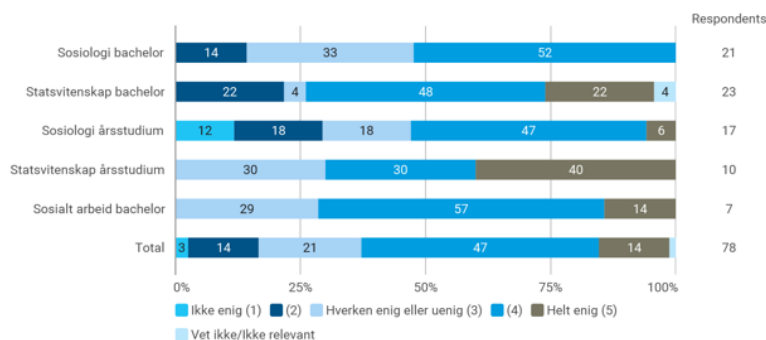
4.4 Undervisning og tilbakemeldinger

4.4.1 Undervisning

En av kvalitetsreformens målsettinger var å tilby studentene mer varierte og studentaktive undervisningsmetoder (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Hvis institusjonene klarer å gi god undervisning som igjen aktiviserer studentene, kan dette bidra til å forhindre frafall (Hovdhaugen, 2009; Hovdhaugen & Aamodt, 2009; Yorke & Longden, 2004). Hovdhaugen og Aamodt (2009) fant også at rundt en fjerdedel av respondentene som hadde byttet utdanningsinstitusjon ønsket seg bedre undervisere, samt at 17% av de som sluttet helt var misfornøyde med undervisningen (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183-185).

Figur 18: Grad av enighet - De faglige ansatte gjør undervisningen engasjerende (N=78). Prosent.

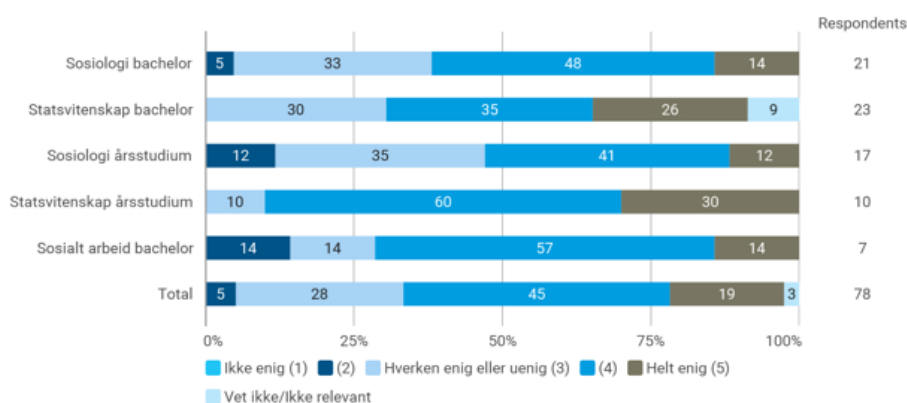
Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? - De faglig ansatte gjør undervisningen engasjerende



Figur 18 viser at de fleste studentene opplever undervisningen som engasjerende. Samtidig er det forskjeller på tvers av de ulike studieprogrammene, og mellom fagdisiplinene. Blant studentene på sosiologi bachelor er 52% delvis enige, mens ingen er helt enige. På årsstudiet i sosiologi er det 53% som er delvis eller helt enige. Studentene på statsvitenskap og sosialt arbeid er mer fornøyde enn de på sosiologi. Her svarer rundt 70% at de enten er delvis enig eller helt enige i påstanden, og det er studentene på statsvitenskap årsstudium som er mest fornøyde. Totalt sett er 61% av alle studentene enten delvis eller helt enige i påstanden. Det er også verdt å merke seg de studentene som er delvis eller helt uenige, og det er årsstudentene i sosiologi som stiller seg mest uenig i påstanden (30%), etterfulgt av statsvitenskap bachelor (22%) og sosiologi bachelor (14%).

Figur 19: Grad av enighet - Faglige ansatte formidler lærestoff/pensum på en forståelig måte (N=78). Prosent.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? - De faglig ansatte formidler lærestoffet/pensum på en forståelig måte

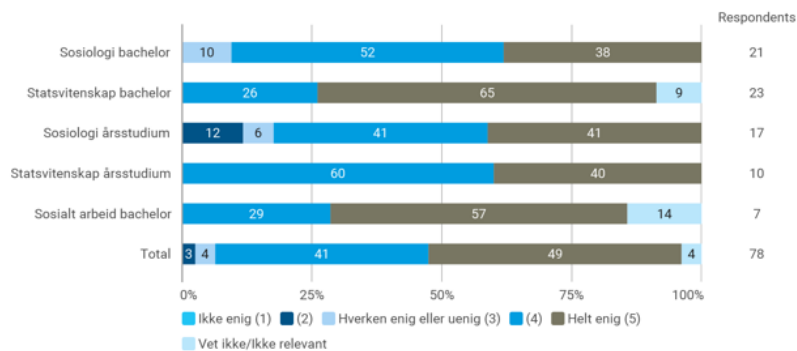


Flertallet av respondentene (64%) mener også at pensum blir formidlet på en forståelig måte. Mellom bachelorprogrammene i sosiologi og i statsvitenskap er det omtrent like mange som er

enige eller helt enige i påstanden, men det er flest på statsvitenskap bachelor som er helt enige. Det er også flere årsstudenter i statsvitenskap enn i sosiologi som er enige eller helt enige. 71% av studentene ved sosialt arbeid er enige eller helt enige i påstanden. Figur 20 viser samtidig at de aller fleste studentene mener at undervisningen dekker sentrale deler av lærestoffet på en god måte.

Figur 20: Grad av enighet - Undervisningen dekker sentrale deler av lærestoffet/pensum godt (N=78). Prosent.

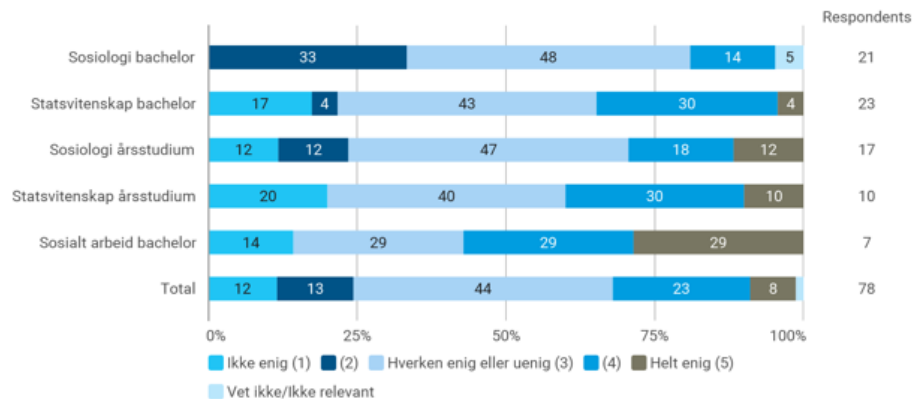
Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? - Undervisningen dekker sentrale deler av lærestoffet/pensum godt



Når studentene blir spurt om undervisningen legger opp til aktiv deltakelse spriker tallene mer. Her man må naturligvis ta hensyn til de begrensningene koronapandemien har satt. Sett bort fra studentene på sosialt arbeid, der majoriteten er delvis eller helt enige i påstanden, er de største prosentandelene ved sosiologi og statsvitenskap hverken enige eller uenige. Det er verdt å legge merke til at noen av respondentene er helt uenige, mens andre er helt enige i påstanden. Blant annet er 34% av studentene ved statsvitenskap bachelor delvis eller helt enige, samtidig som 21% er delvis uenige eller ikke enige. Ved bachelor i sosiologi er 14% enige, mens 33% er delvis uenige. For studentene som tar årsstudium er 40% av respondentene fra statsvitenskap delvis eller helt enige, mens 20% ikke er enige. For årsstudium i sosiologi legger 30% seg på de to øverste verdiene, mens 24% enten er delvis uenige eller ikke enige. Totalt sett er det flere som er enige i påstanden om aktiv undervisning enn de som ikke er enige, men majoriteten er altså hverken enig eller uenig.

Figur 21: Grad av enighet - Undervisningen er lagt opp til aktiv deltakelse (N=78). Prosent.

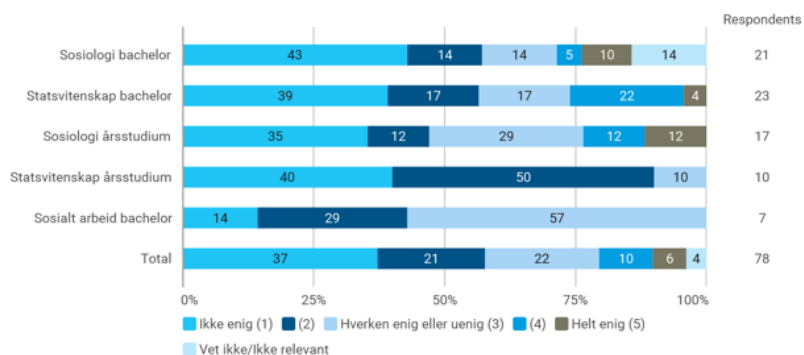
Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? - Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt



Når det gjelder forventninger fra faglig ansatte om aktiv deltakelse er det totalt 30% av studentene som i delvis stor eller i stor grad er enige i at dette forventes, mens 44% hverken er enige eller uenige (Figur V75). De mest enige er studentene ved sosialt arbeid (58%). De andre studieprogrammene er relativt like enige, men antall som i liten eller delvis liten grad er enige er størst hos bachelor sosiologi, deretter statsvitenskap årsstudium og sosiologi årsstudium. De sammenlagte tallene i figur 21 og V75 er svært like. Samtidig er 38% av studentene er hverken i stor eller liten grad enige i at de faglig ansatte har høye faglige ambisjoner på vegne av studentene. 30% er i delvis stor eller i stor grad enige, mens 20% er i liten eller delvis liten grad enige (Figur V68)

Figur 22: Grad av enighet - Det er for lite organisert undervisning (N=78). Prosent.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? - Det er for lite organisert undervisning

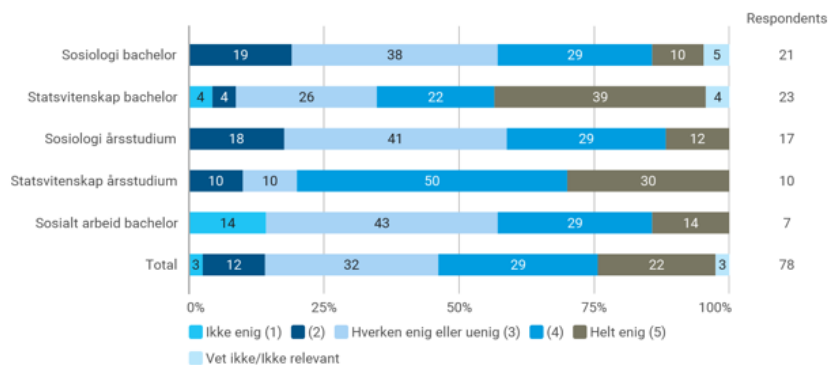


Videre ble studentene møtt med en påstand om at det er for lite organisert undervisning på deres studieprogram. Hovdhaugen og Aamodt (2009) fant at av de studentene som byttet eller sluttet helt, og som svarte at institusjonen kunne ha gjort noe for å forhindre dette, var det rundt 40% som svarte at de ønsket et mer strukturert studieløp. Samtidig var det 28% av de som hadde

byttet og 20% av de som hadde sluttet helt som ønsket seg mer valgfrihet i sin studiehverdag. (Hovdhaugen, 2009, s. 187). Figur 22 viser at de fleste av respondentene er uenige eller delvis uenige i at det er for lite organisert undervisning. De mest uenige er årsstudentene i statsvitenskap. Samtidig er det rundt 25% ved statsvitenskap bachelor og sosiologi årsstudium, samt 15% ved sosiologi bachelor som er enige eller helt enige i at det er for lite organisert undervisning.

Figur 23: Grad av enighet - Introduksjonen til det faglige innholdet har vært tilfredsstillende (N=78). Prosent.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? - Introduksjonen til det faglige innholdet i studieprogrammet har vært tilfredsstillende



Studentenes svar når det kommer til den faglige introduksjonen ved studieprogrammet og om denne har vært tilfredsstillende er det samlet sett flest som er delvis eller helt enige (51%), men her ser man også forskjeller mellom studieprogrammene og mellom disiplinlagene. 43% av studentene ved sosialt arbeid er delvis eller enige, mens blant disiplinstudentene er det statsvitenskap som kommer best ut på disse verdiene. Ved bachelor i statsvitenskap er det 61% av studentene som er enige eller helt enige, mens ved bachelor i sosiologi svarer 39% det samme. Årsstudentene i statsvitenskap er i stor grad enige, og her er fordeler 80% av studentene seg på de to høyeste verdiene. Blant årsstudentene i sosiologi lander 41% av studentene på de samme verdiene.

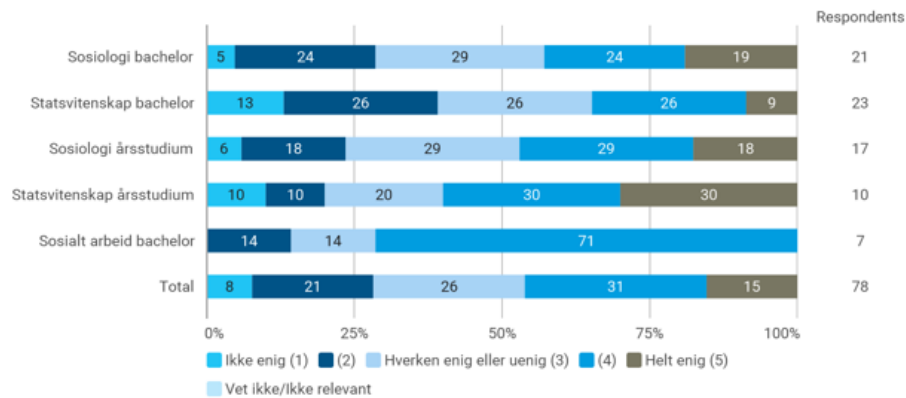
4.4.2 Digital undervisning

På grunn av koronapandemien har undervisningen ved norske utdanningsinstitusjoner vært preget av digital og hybrid undervisning. Dette har på flere måter påvirket studenter i Norge, noe de nasjonale undersøkelsene fra Studiebarometeret (2022) og Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse (2021) har vist. I tillegg til at studenter i Norge i større grad blant annet har opplevd dårligere helse, mer ensomhet og en lavere livskvalitet har de også rapportert

misnøye med de digitale undervisningsformene som pandemien har medført. Samtidig viser funn fra Studiebarometeret at de utdanningsinstitusjonene som før pandemien klarte å skape et godt og sosialt læringsmiljø for sine studenter var de som i størst grad klarte å opprettholde dette under pandemien (Bakken et al., 2022, s. 4).

Figur 24: Grad av enighet - Underviserne lager gode opplegg for nettbasert undervisning (N=78). Prosent.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om digital undervisning? - Underviserne lager gode opplegg for nettbasert undervisning

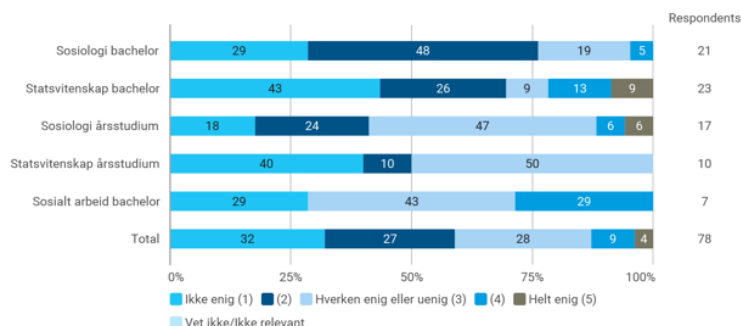


Figur 24 viser at studentene fordeler seg en del utover de ulike verdiene når de blir spurt om underviserne lager gode opplegg for undervisning på nett. Totalt sett er 46% av alle respondentene er enten enige eller helt enige i påstanden. Blant bachelorprogrammene ved sosiologi og statsvitenskap er det henholdsvis 43% og 35% som svarer dette. Samtidig er det like stor prosentandel ved disse studieprogrammene som svarer delvis uenig som de som svarer delvis enig. For årsstudentene er prosentandelene som er delvis eller helt enige 47% og 60% for henholdsvis sosiologi og statsvitenskap. 71% av studentene ved sosialt arbeid er enige i påstanden.

Studentene har derimot følt seg betydelig mindre engasjerte av underviserne under pandemien, og det er bachelor for sosiologi og bachelor for statsvitenskap som kommer dårligst ut når de blir spurt om underviserne er flinke til å engasjere dem i digitale diskusjoner. Her er 77% fra sosiologi bachelor og 69% fra statsvitenskap enten delvis eller helt uenige. Mellom disiplinene er det statsvitenskap som i størst grad la seg på «ikke enig». For sosialt arbeid er flesteparten hverken enige eller uenige, mens det er like mange som ikke er enige som de som er enige. Totalt sett var det rundt 30% av studentene som plasserte seg som ikke enige, delvis enige eller hverken enige eller uenige i påstanden, mens 13% var delvis eller helt enige i påstanden.

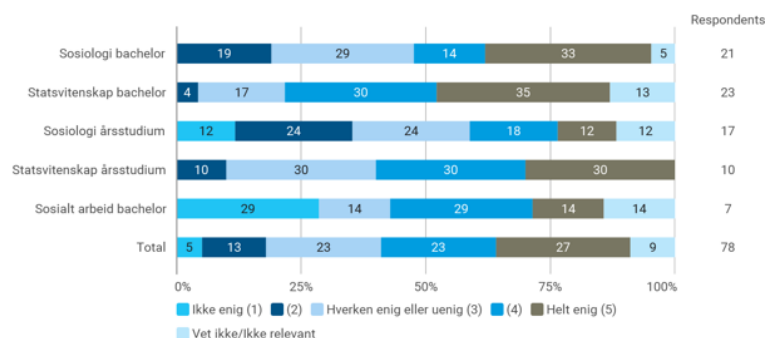
Figur 25: Grad av enighet - Underviserne er flinke til å engasjere studentene i diskusjoner på nett (N=78). Prosent.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om digital undervisning? - Underviserne er flinke til å engasjere studentene i diskusjoner på nett



Figur 26: Grad av enighet - Mangelfull digital kompetanse blant undervisere (N=78). Prosent.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om digital undervisning? - Mangelfull digital kompetanse blant undervisere påvirker undervisningskvaliteten negativt



Studentene ble også spurt om mangelfull digital kompetanse hos undervisere hadde en negativ påvirkning på undervisningens kvalitet. Til sammen er 50% delvis eller helt enige i påstanden. Mellom disiplinstudentene er studentene på statsvitenskap mest enige i påstanden. Her er 65% fra bachelorløpet delvis eller helt enige, mens 60% fra årsstudiet svarer det samme. For sosiologi er tallene for de samme verdiene henholdsvis 47 og 30 prosent. Studentene er allikevel fornøyde med informasjon de får om hvordan den digitale undervisningen skal foregå (Figur V62), men variasjonene er større når de blir spurt om de har mulighet til å komme med innspill til den digitale undervisningen. Totalt sett er 38% helt enige og 31% er delvis enige i påstanden om at de er fornøyde med informasjon. For muligheten til å gi innspill er det 12% som er helt enige, 28% som er delvis enige. 22% er ikke enige, mens 9% er delvis uenige (Figur V63).

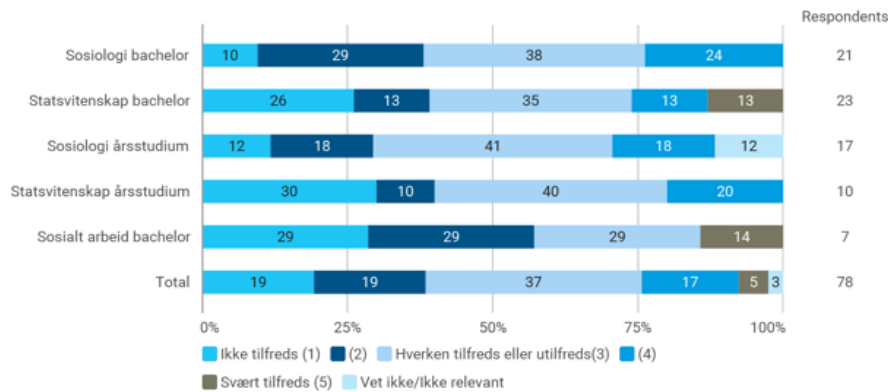
4.4.3 Tilbakemeldinger

Et annet mål ved kvalitetsreformen var at studentene i større grad skulle oppleve at de ble fulgt opp og at vurderingsformene skulle bli mer formative med evalueringer basert på tilbakemeldinger (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Tettere oppfølging

blir også trukket fram som en viktig faktor ved studentenes læringsmiljø som potensielt kan forhindre studenter i å bytte eller slutte helt (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 187).

Figur 27: Grad av tilfredshet - Antall tilbakemeldinger fra faglig ansatte (N=78). Prosent.

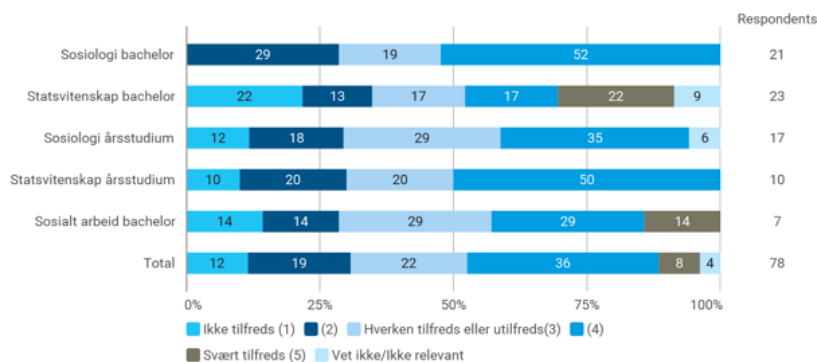
Hvor tilfreds er du med følgende: Antall tilbakemeldinger du får fra faglig ansatte på arbeidet ditt



Figur 27 viser at det er en del respondenter (38%) som er delvis utilfredse eller utilfredse med antall tilbakemeldinger de får fra faglig ansatte. De største prosentdelene som er delvis utilfredse eller ikke tilfredse tilhører sosialt arbeid. Mellom sosiologi og statsvitenskap er det flere fra statsvitenskap som legger seg på verdi 1 «Ikke tilfreds». I tillegg legger 58% av studentene ved sosialt arbeid seg på de to laveste verdiene. Studentene er noe mer positive i sine svar når det gjelder de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger. Blant bachelorstudentene i sosiologi er litt over halvparten tilfredse, mens ved statsvitenskap bachelor er 39% tilfredse eller svært tilfredse. Det er samtidig flere fra årsstudium i statsvitenskap som er tilfredse (50%), i forhold til årsstudium i sosiologi der 35% svarer det samme.

Figur 28: Grad av tilfredshet – Konstruktive tilbakemeldinger (N=78). Prosent.

Hvor tilfreds er du med følgende: De faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt



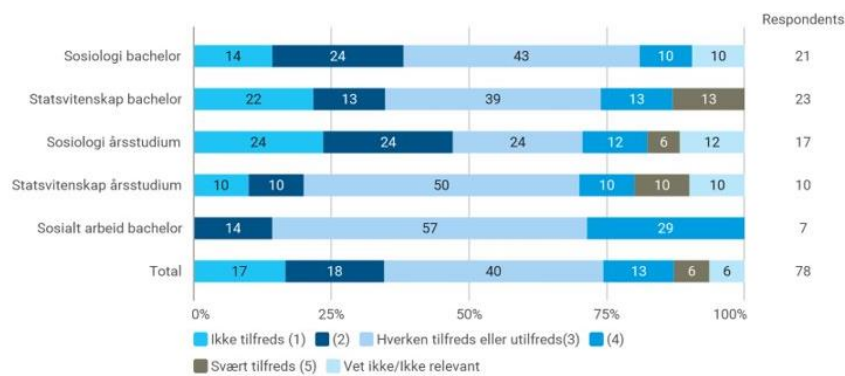
Det oppstår flere ulikheter når det kommer til medstudenters evne til å gå konstruktive tilbakemeldinger, men flertallet er tilfredse eller svært tilfredse med dette (43%). Ved sosialt

arbeid er 57% av studentene ved sosialt arbeid tilfredse. Henholdsvis 52 og 60 prosent av studentene ved statsvitenskap bachelor og årsstudium er tilfredse eller svært tilfredse, mens tallene er 24 og 41 prosent for sosiologistudentene (Figur V69).

Når det gjelder faglig veiledning og diskusjoner med faglig ansatte svarer majoriteten at de hverken er tilfredse eller utilfredse. Studentene ved bachelor i sosiologi og i statsvitenskap, samt sosiologi årsstudium er mer utilfredse enn tilfredse. Andelen som har lagt seg på de to nederste verdiene er henholdsvis 38, 35 og 48 prosent for disse. Statsvitenskap årsstudium er like tilfredse som utilfredse, mens flere fra sosialt arbeid er tilfredse enn de som er utilfredse. Studentene ved sosiologi er samtidig de som utgjør de laveste prosentandelene på de to høyeste verdiene.

Figur 29: Grad av tilfredshet – Faglig veiledning og diskusjoner med faglig ansatte (N=78). Prosent.

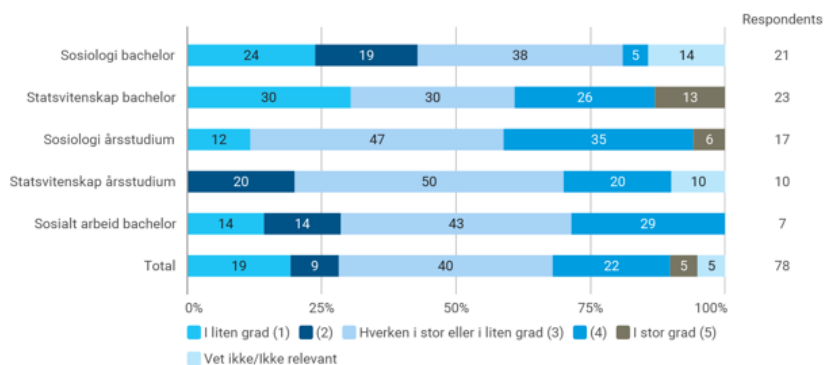
Hvor tilfreds er du med følgende: Faglig veiledning og diskusjoner med faglig ansatte



I tillegg til at respondentene ble spurt om tilfredshet med tilbakemeldinger fra faglig ansatte og medstudenter, fikk de også spørsmål om de selv opplevde mulighet til å komme med innspill til studieprogrammet. Totalt 40% av respondentene opplever dette hverken i stor eller i liten grad. Samtidig er andelen som i delvis stor eller i stor grad og andelen som i liten eller delvis liten grad opplever dette omtrent den samme.

Figur 30: Grad av enighet - Mulighet for å gå innspill til studieprogrammet (N=78). Prosent.

I hvilken grad opplever du at studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet?



4.4.4 Undervisning og tilbakemeldinger – Oppsummering og diskusjon

Slik det kommer frem i mitt teoretiske rammeverk er det flere momenter fra overnevnte funn som må betraktes i sammenheng med studentenes potensiale til å falle fra. Hovdhaugen og Aamodt (2009) trekker fram utilfredsstillende undervisning som et punkt som kan ha betydning for frafall. Blant respondentene i deres undersøkelse som hadde falt fra helt var det 17% som oppga at mangelfull undervisning var et av de avgjørende momentene for at de falt fra. For de som hadde byttet var det 23% som ønsket seg bedre lærere. 41% av de som byttet og 36% av de som sluttet helt og som svarte at institusjonen kunne ha gjort noe for å forhindre frafallet mente også at bedre undervisning og instruksjoner potensielt sett kunne ha motvirket frafallet (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183-187). Ut ifra respondentenes svar i min undersøkelse ser man at det forekommer forskjeller mellom studieprogrammene og fagdisiplinene. Det er generelt en tendens til at statsvitenskap kommer godt ut på mange av områdene rundt undervisning. Dette gjelder blant annet spørsmålet om engasjerende undervisning, og det samme gjelder for spørsmålet om de faglige ansattes formidling av pensum, selv om forskjellene her ikke er like tydelige. Svarene fra sosialt arbeid legger seg stort sett mellom de to fagdisiplinene, eller tettere mot statsvitenskap.

Disse forskjellene mellom studieprogrammene er også tydelige når det kommer til grad av tilfredshet med tanke på introduksjonen studieprogrammet har gitt til det faglige innholdet. Her er det studentene ved statsvitenskap som er aller mest fornøyde. Både Tinto (1993), Ozga og Sukhnandan (1998) samt Yorke og Longden (2004) legger vekt på at det må legges ned betydelig innsats i studentenes første år for å forhindre at de faller fra. Mange studenter faller fra i løpet av sitt første studieår, og blant de som faller fra seinere kan dette knyttes til

studentenes opplevelser det første året (Tinto, 1993, s. 152). Ozga og Sukhnandan (1998) fremhever også at det første studieåret kan påvirke deres fremtidige akademiske karriere. Dette gjaldt mer spesifikt for dem som opplevde beslutningsvegring på bakgrunn av dårlig valgkompatibilitet, altså at studentene opplevde mangler ved, dårlig match med eller lite interesse for lærestedet og det studieprogrammet de hadde påbegynt (Ozga & Sukhandan, 1998, s. 322-326). I tillegg gjorde noen av disse studentenes vanskeligheter i akademia at de fikk en dårligere studieopplevelse og lavere prestasjoner (Ozga & Sukhandan, 1998, s. 326). Det at studentene fra sosiologi og sosialt arbeid i mindre grad er enige i at den faglige introduksjon har vært tilfredsstillende er derfor uheldig med tanke på det tidligere forskning sier om viktigheten av studentenes første år ved en utdanningsinstitusjon.

Et annet område som jeg vil trekke frem er i hvilken grad studentene føler at undervisningen er aktiverende. Ifølge Hovdhaugen (2009) har studentenes aktivitetsnivå en innvirkning på deres sannsynlighet for å bytte eller falle helt fra. Studentenes aktivitetsnivå vil igjen være påvirket av hvordan undervisningen legges opp (Hovdhaugen, 2009, s. 11-13). I en koronapreget kontekst må man ta hensyn til at studentene i stor grad har opplevd en digital undervisningsform, og at det har vært vanskeligere å aktivisere studentene på samme måte som ved fysisk undervisning. Likevel foreligger det forskjeller mellom studieprogrammene. Det er flest fra sosialt arbeid som er delvis eller helt enige i at undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt. Deretter følger statsvitenskap og til slutt sosiologi.

Den digitale undervisningen har blitt mottatt med blandede følelser av studentene. På den ene siden mener majoriteten at underviserne lager gode opplegg for den digitale undervisningen, men på den andre siden er det få som mener at de blir engasjert gjennom denne undervisningsformen. Det er særlig bachelorstudentene i disiplinene som er mest uenige i påstanden. Til tross for at det store studentflertallet er enige i at mangelfull digital kompetanse har negativ påvirkning på undervisningen, er det sosiologistudentene som er mest fornøyde blant disiplinene. Sosialt arbeid har i større grad enn de andre studieprogrammene sett seg fornøyde med den digitale kompetansen hos underviserne. Funnene om digital undervisning samsvarer med Studiebarometeret og Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse på en rekke punkter, og at flertallet av studenter i Norge har meldt om betydelige utfordringer med de digitale undervisningsformene og pandemien generelt (Bakken et al., 2022; Sivertsen, 2021).

Når det gjelder tilbakemeldinger er det viktig å ha i bakhodet at studentene i mitt utvalg var tidlig i sitt andre semester ved gjennomføringen av undersøkelsen. Derfor har de ikke nødvendigvis vært gjennom så mange vurderinger og prøver, noe som vil kunne påvirke deres svar. De har heller ikke i stor grad deltatt i evalueringer av egne studieprogram. Til tross for dette er tilbakemeldinger, ifølge Hovdhaugen og Aamodt, noe som 60% og 68% av de som henholdsvis byttet eller sluttet helt mente at universitetene kunne ha gjort bedre for å forhindre deres frafall. For totalen av de som byttet eller droppet ut i deres undersøkelse var det 14% av de som byttet og 10% av de som sluttet helt som oppga mangelfull informasjon og veiledning som grunn til at de falt fra (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183-187). Tilbakemeldinger er derfor et viktig punkt når man skal vurdere hvilke momenter som kan øke sannsynligheten for frafall.

Det er betydelige sprik i studentenes svar, og selv om svarene mellom studieprogrammene ikke varierer nok til å gi konstruktive sammenligninger kan man trekke generelle slutninger basert på hva studentene sammenlagt svarer. På den ene siden er en god del av studentene fornøyde med de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger, og det samme gjelder for medstudentenes evne til dette. På den andre siden er mange også uenige i at de får konstruktive tilbakemeldinger fra faglig ansatte. Mange er også utilfredse med antall tilbakemeldinger de har fått, samt den faglige veiledningen og diskusjoner med faglig ansatte.

4.5 Sosialt og faglig miljø

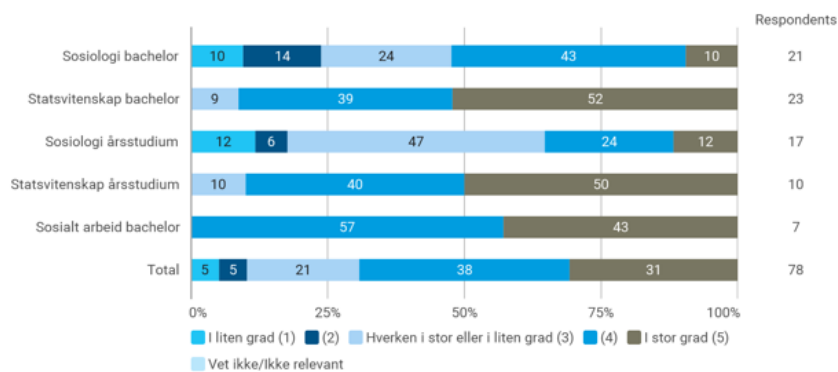
I forbindelse med funnene om faglig og sosialt miljø må man igjen også ta hensyn til koronapandemien, og de begrensningene den har lagt på sosialt og fysisk samvær mellom studentene og mellom studentene og faglig ansatte. Figur V64 viser at et stort flertall av studentene mener at koronapandemien har gjort det vanskelig å delta i sosiale arrangementer, og denne opplevelsen er størst hos sosiologistudentene. Samtidig kommer det som tidligere nevnt fram ifølge Studiebarometeret fram at de institusjonene som klarte å skape et sosialt læringsmiljø før pandemien også var de som klarte dette under pandemien (Bakken et al., 2022, s. 4). Med dette som bakgrunn vil det være interessant å sammenligne studentenes svar på tvers av studieprogrammene.

Studentene ble stilt en rekke spørsmål ved det faglige og sosiale i deres studieprogram. Et stort flertall (88%) mener at studieprogrammet de går på delvis eller i stor grad er faglig utfordrende

(Figur V76), mens 69% mener at studieprogrammet er faglig stimulerende. Sistnevnte påstand er det også mer uenighet om. Blant sosialt arbeid, statsvitenskap bachelor og statsvitenskap årsstudium legger henholdsvis 100%, 91% og 90% seg på de to høyeste verdiene. Studentene ved sosiologi bachelor ligger derimot på 53% mens årsstudentene er mindre enige og legger seg på 36%.

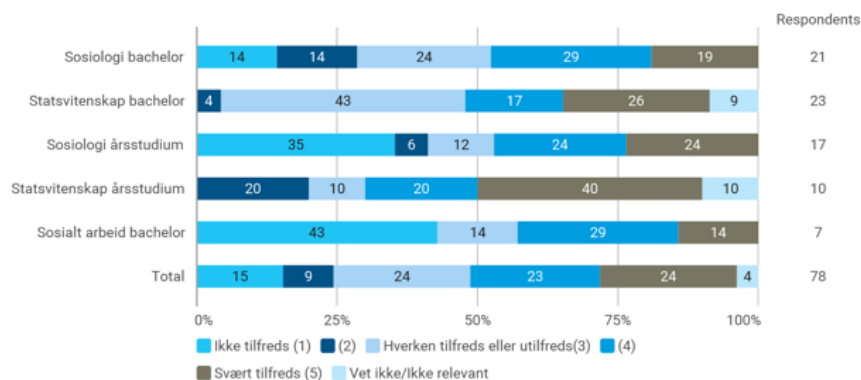
Figur 31: Grad av enighet - Studieprogrammet er faglig stimulerende (N=78). Prosent.

I hvilken grad mener du at studieprogrammet: Er faglig stimulerende



Figur 32: Grad av tilfredshet - Sosialt miljø blant studentene (N=78). Prosent.

Hvor tilfreds er du med: Det sosiale miljøet blant studentene på studieprogrammet

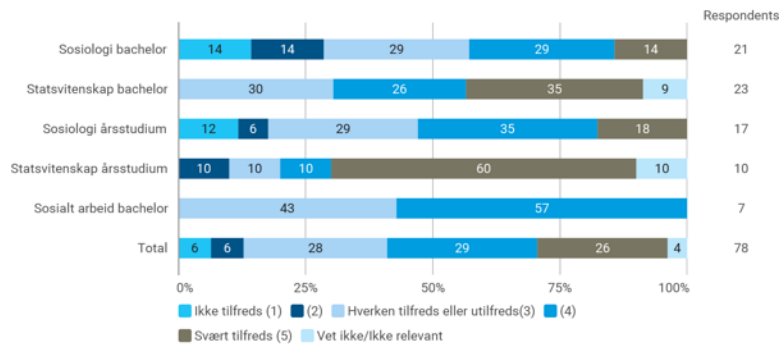


Når studentene vurderer tilfredsheten med det sosiale miljøet er det omtrent 50% som er tilfredse eller svært tilfredse, mens rundt 25% er ikke tilfredse eller delvis utilfredse. 24% er hverken tilfredse eller utilfredse. Ved sosialt arbeid er like mange ikke er tilfredse som de som er tilfredse eller svært tilfredse. Mellom disiplinlagene er det statsvitenskap som gir sine studieprogram høyest score på tilfredshet. 43% av studentene ved statsvitenskap bachelor og 60% av studentene ved årsstudiet er enten tilfredse eller svært tilfredse. For sosiologi sier 48% det samme ved de to programmene, samtidig som det er flere som er utilfredse enn ved statsvitenskap. Studentene ble også spurt om i hvilken grad de deltok i fadderuka høsten 2021 (Figur V65). Her svarer 71% at de i ganske stor eller i stor grad deltok, og det var årsstudentene

som deltok mest og i likest grad. Blant bachelorstudentene var det 62% av sosiologistudentene og 74% av studentene ved statsvitenskap som deltok i ganske stor eller i stor grad.

Figur 33: Grad av tilfredshet - Faglig miljø blant studentene (N=78). Prosent.

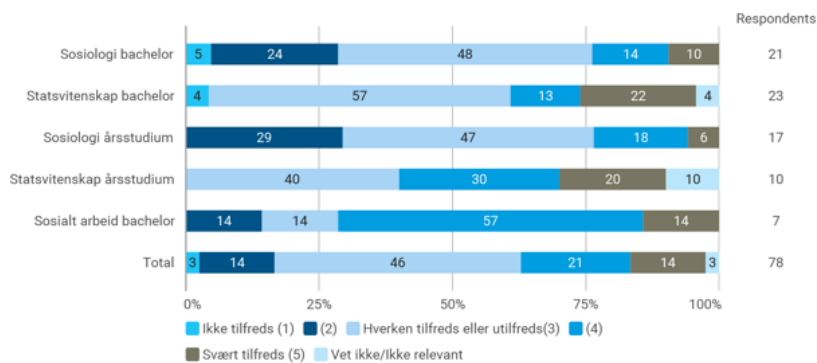
Hvor tilfreds er du med: Det faglige miljøet blant studentene på studieprogrammet



Litt over halvparten av alle studentene er tilfredse eller svært tilfredse med det faglige miljøet blant studentene, mens langt flere er hverken tilfredse eller utilfredse når det kommer til miljøet mellom studentene og de faglig ansatte. 61% av bachelorstudentene og 70% av årsstudentene i statsvitenskap er tilfredse eller svært tilfredse med det faglige miljøet mellom studentene. Hos sosiologi er tallene henholdsvis 43% og 53%. Ved sosialt arbeid er 57% tilfredse. Når det gjelder miljøet mellom studentene og de faglig ansatte er det betydelige forskjeller mellom studieprogrammene, og det er sosialt arbeid som er mest tilfredse. Studentene ved statsvitenskap er også mer fornøyde enn studentene ved sosiologi. Her er forskjellene størst mellom årsstudiene.

Figur 34: Grad av tilfredshet - Miljøet mellom studentene og faglig ansatte (N=78). Prosent.

Hvor tilfreds er du med: Miljøet mellom studentene og de faglige ansatte på studieprogrammet



4.5.1 Oppsummering og diskusjon

Funnene fra undersøkelsen viser altså at koronapandemien i stor grad har påvirket studentenes mulighet til å delta i sosiale settinger, og dette gjelder i størst grad for sosiologistudentene.

Samtidig som man må ha koronapandemiens påvirkning i mente, er det en tendens til at studentene ved statsvitenskap er noe mer fornøyde på de overnevnte punktene om faglig og sosialt miljø enn studentene på sosiologi er. Studentene ved sosialt arbeid er stort sett tilfredse, men rundt halvparten er ikke tilfredse med det sosiale miljøet. Generelt er det en del spredning på de ulike verdiene ved faglig og sosialt miljø. Studentene er i større grad fornøyde med det faglige miljøet enn det sosiale eller miljøet mellom studentene og de faglig ansatte. Dette kan igjen ha sin begrunnelse i at mye av undervisningen har vært digital, og at samværet mellom studentene og mellom studentene og undervisere har vært begrenset.

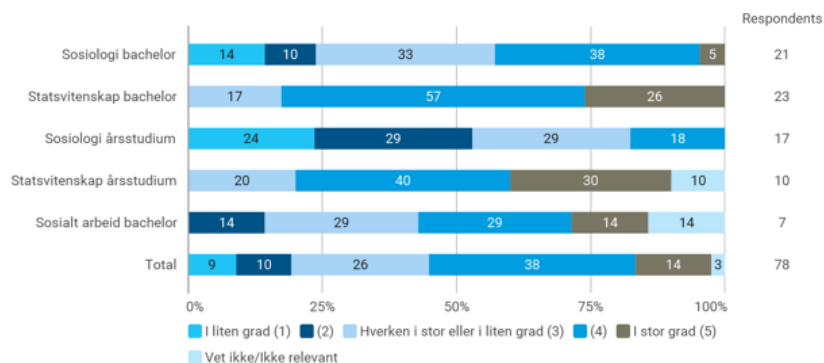
Tinto (1993) legger stor vekt på studentenes faglige og sosiale integrasjon ved utdanningsinstitusjonen. Graden av integrasjon vil igjen påvirke hvor forpliktet en student vil være til sitt utdanningsløp og sin utdanningsinstitusjon (Tinto, 1993, s. 114-115). Han tydeliggjør også at studentenes behov for sosial og akademisk tilfredsstillelse er særs viktig i deres første studieår (Tinto, 1993, s. 152). Hovdhaugen og Aamodt (2009) sine funn blant studentene som hadde falt fra, men som sa at universitetet kunne gjort tiltak for å forhindre dette viser at sosialt miljø har en betydning. Størst betydning hadde det for de som hadde byttet til en annen utdanningsinstitusjon. Her svarte omtrent 40% at det sosiale miljøet kunne ha vært bedre, mens 22% av de som hadde sluttet helt svarte det samme (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 187).

4.6 Motivasjon, studieinnsats og forventninger

Hovdhaugen (2009) i tillegg til Ozga & Sukhnandan (1998) peker på at det er mindre sannsynlig at studentene faller fra dersom motivasjonen, og spesielt den indre motivasjonen, er høy. I tillegg har studentenes grad av aktivitet påvirkning på sannsynligheten for å bytte eller slutte helt (Hovdhaugen, 2009, s. 10-13). I dette delkapittelet skal jeg presentere hva respondentene i undersøkelsen mener om deres motivasjon og studieinnsats samt hvordan den påvirkes av studieprogrammet og koronapandemien. I tillegg skal jeg vise hvor mye tid studentene har oppgitt at de bruker på studiene.

Figur 35: Grad av enighet - Studieprogrammet bidrar til motivasjon for studieinnsats (N=78). Prosent.

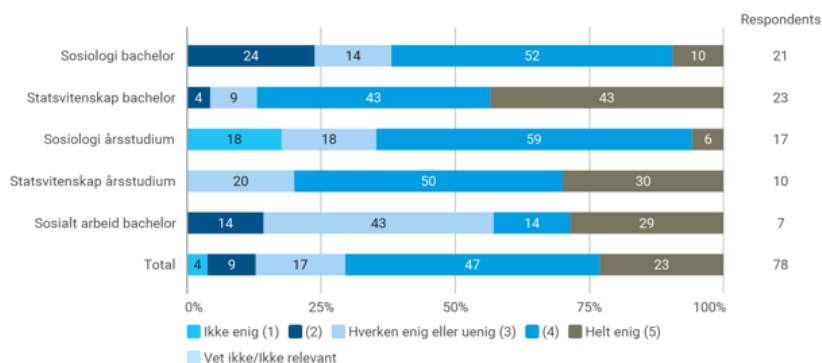
I hvilken grad mener du at studieprogrammet: Bidrar til din motivasjon for studieinnsats



Figur 35 viser at rett over halvparten av studentene i delvis stor eller i stor grad er enige i at studieprogrammet deres bidrar til motivasjon for studieinnsats. De mest enige i dette punktet er studentene på statsvitenskap. Der svarer 83% av respondentene fra bachelornivå og 70% fra årsstudiet at de i delvis stor eller i stor grad er enige. For sosiologi bachelor og årsstudium er prosentandelene for disse verdiene henholdsvis 43 og 18 prosent. 43% av studentene ved sosialt arbeid gjør det samme. Selv om studieprogrammets evne til å motivere studentene for studieinnsats varierer er det ifølge figur 36 tydelig at de fleste respondentene er motiverte for studiene. Til sammen svarer 70% at de er enige eller helt enige i at de er motiverte for studieinnsats. De største prosentandelene tilhører igjen statsvitenskap, men store deler av sosiologistudentene er også plassert på de to høyeste verdiene. Studentene ved sosialt arbeid er de som i minst grad rapporterer at de er motiverte for studieinnsats.

Figur 36: Grad av enighet - Motivert for studieinnsats (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: Jeg er motivert for studieinnsats

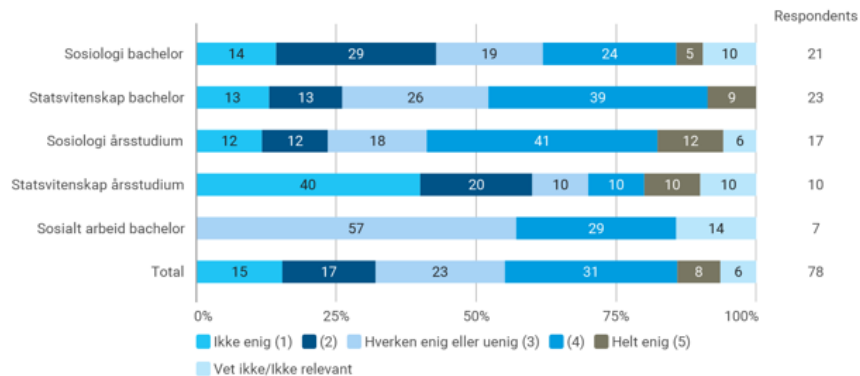


Respondentene i undersøkelsen benytter seg i ulik grad av de organiserte læringsaktivitetene ved studieprogrammet. Totalt er det 39% av studentene som melder at de er enige eller helt enige i dette. 32% er ikke enige eller delvis uenige. De mest enige finner man hos statsvitenskap

bachelor og sosiologi årsstudium. Deretter følger sosialt arbeid, sosiologi bachelor og årsstudium i statsvitenskap. Samtidig melder 43% av studentene ved sosiologi bachelor og 60% av studentene ved årsstudium i statsvitenskap at de ikke er enige eller delvis er uenige i påstanden.

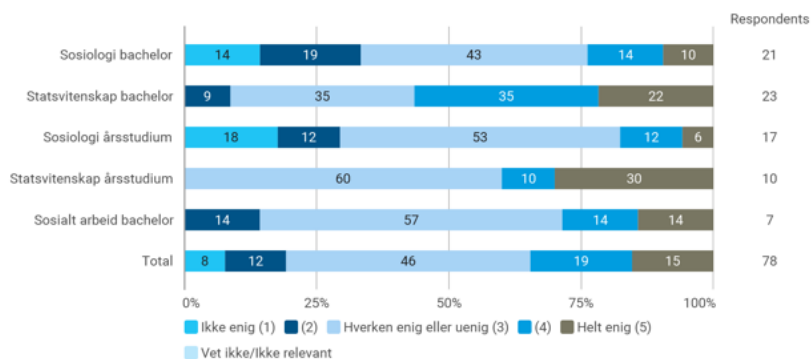
Figur 37: Grad av enighet - Benyttelse av organiserte læringsaktiviteter (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: Jeg benytter meg av de organiserte læringsaktivitetene som tilbys



Figur 38: Grad av enighet - Møter forberedt til undervisningen (N=78). Prosent.

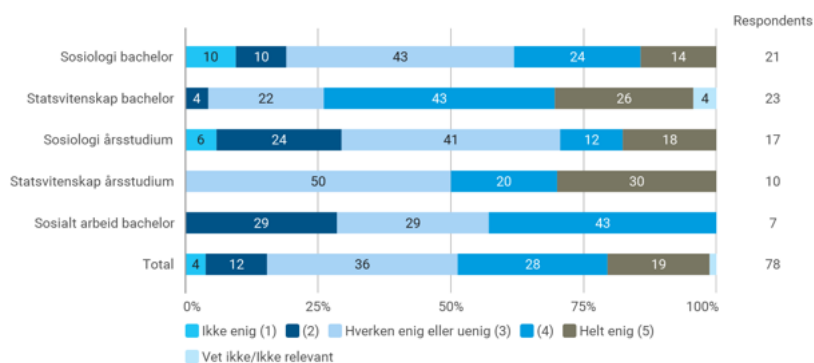
I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: Jeg møter godt forberedt til undervisningen



Når studentene blir møtt med påstanden om at de møter godt forberedt til undervisningen er de fleste hverken enige eller uenige. Det er mest enighet blant studentene på statsvitenskap, hvor 57% av bachelorstudentene og 40% av årsstudentene er helt eller delvis enige. Sosiologistudentene legger seg på henholdsvis 24% og 18%, mens sosialt arbeid ligger på 28%. 47% av studentene totalt er enige i at studieinnsatsen deres er høy. Det er igjen respondentene fra statsvitenskap som scorer høyest her. Hvis man sammenligner sosiologi og statsvitenskap er 69% av studentene ved statsvitenskap bachelor og 50% av årsstudentene enige eller helt enige. For sosiologi er tallene henholdsvis 48 og 30 prosent. Hos sosialt arbeid er 43% enige.

Figur 39: Grad av enighet - Høy studieinnsats (N=78). Prosent.

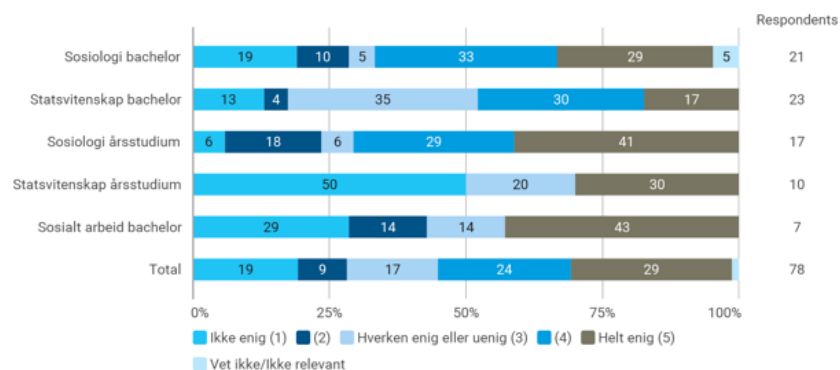
I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: Jeg opplever at studieinnsatsen min er høy



Figur 40 viser i hvilken grad studentene opplever at koronapandemien har påvirket motivasjonen deres for studieinnsats negativt. Et funn å bemerke seg her er at sosiologistudentene, som i mindre grad enn de andre studieprogrammene opplever at studieinnsatsen deres er høy, også er de som i størst grad har blitt påvirket av pandemien når det kommer til motivasjon. Totalt er 53% av studentene delvis eller helt enige i at pandemien har hatt en negativ påvirkning på motivasjonen deres for studieinnsats. Blant sosiologistudentene er 62% fra bachelornivå delvis eller helt enige, mens 70% av årsstudentene legger seg på samme verdier. 47% av bachelorstudentene og 30% av årsstudentene i statsvitenskap gjør det samme, samt 43% av studentene ved sosialt arbeid. I figur V66 blir studentene spurt i hvilken grad de er enige i at pandemien gjør det vanskelig for dem å jobbe med studiene, og disse tallene er tett på figur 40.

Figur 40: Grad av enighet - Koronapandemien har påvirket motivasjon negativt (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: Koronapandemien har påvirket motivasjonen min for studieinnsats negativt

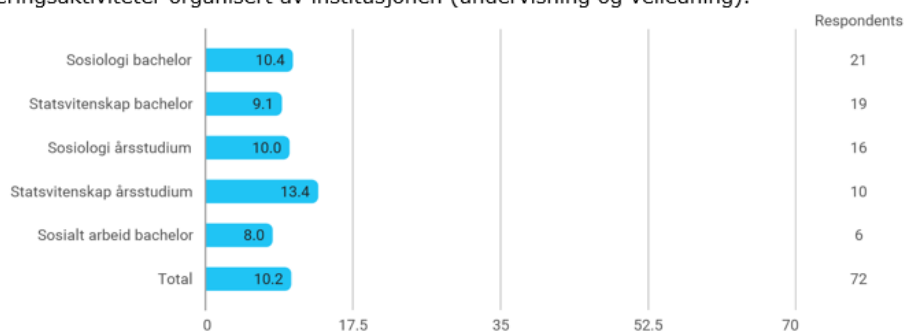


Når det kommer til tidsbruk er heltidsstudenter ved Universitet i Agder forventet å bruke 37,5 timer per uke på studiene (Adalberon & Hansson, u.å.). Figur 41 viser at studentene i snitt

bruker 10,2 timer på organiserte læringsaktiviteter. Det er årsstudentene i statsvitenskap som oppgir høyest timeantall, og sosialt arbeid som oppgir minst. Forskjellene mellom studieprogrammene varierer mer når det kommer til egenstudier, hvor gjennomsnittet er 15,2 timer. Det er studentene ved statsvitenskap som bruker mest tid på dette, etterfulgt av sosialt arbeid og deretter sosiologi. Bachelorstudentene i sosiologi bruker desidert minst tid på egenstudier, og de oppgir i snitt 10,8 timer. Slår man sammen gjennomsnittsverdiene for de ulike studieprogrammene ser man at ingen av studentene bruker 37,5 timer på studiene. De som er nærmest, med 34,1 timer, er årsstudentene i statsvitenskap. Fordelingen på de resterende studieprogrammene er 26,7 timer for statsvitenskap bachelor, 24,4 timer for sosiologi årsstudium, 24,3 timer for sosialt arbeid og 20,9 timer for sosiologi bachelor.

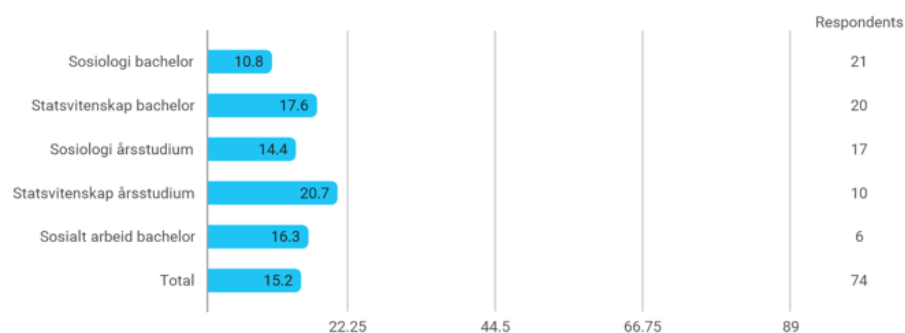
Figur 41: Tidsbruk på organiserte læringsaktiviteter (N=72). Gjennomsnitt.

Anslå hvor mange timer per uke, i gjennomsnitt hittil på dette studiet (ikke medregnet ferier), du bruker på: Læringsaktiviteter organisert av institusjonen (undervisning og veiledning).



Figur 42: Tidsbruk på egenstudier (N=74). Gjennomsnitt.

Anslå hvor mange timer per uke, i gjennomsnitt hittil på dette studiet (ikke medregnet ferier), du bruker på: Egenstudier (lese pensum, gjøre oppgaver, delta i kollokvier og annet gruppearbeid, etc.)

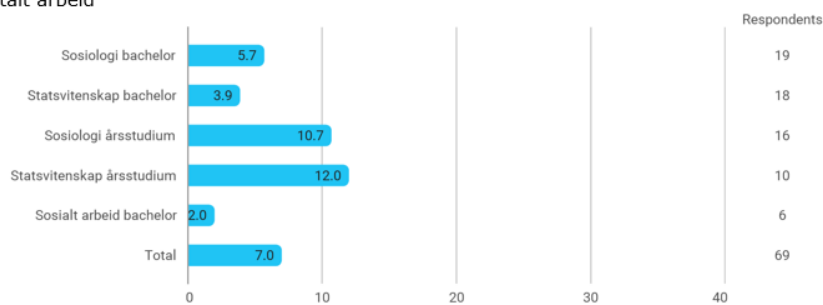


Når det kommer til betalt arbeid ser man at dette hos noen utgjør en betydelig del av deres uke. Dette gjelder spesielt for studentene på årsstudiene. Sammenlagt for alle studieprogrammene bruker studentene 7 timer i uka på betalt arbeid. Studentene ved sosiologi årsstudium og statsvitenskap årsstudium bruker henholdsvis 10,7 og 12,0 timer på dette. Bachelorstudentene

ved sosiologi og ved statsvitenskap bruker henholdsvis 5,7 og 3,9 timer mens studentene fra sosialt arbeid i snitt bruker 2 timer. Studentene bruker mindre tid på frivillig arbeid ved siden av studiene, og i snitt utgjør dette 0,9 timer av deres uke (Figur V77).

Figur 43: Tidsbruk på betalt arbeid (N=69). Gjennomsnitt.

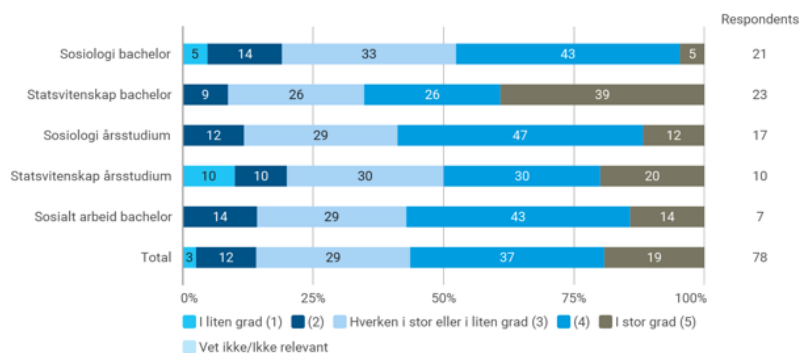
Anslå hvor mange timer per uke, i gjennomsnitt hittil på dette studiet (ikke medregnet ferier), du bruker på: Betalt arbeid



I tillegg til å se på studentenes egen motivasjon og studieinnsats har jeg her valgt å inkludere en variabel om respondentenes opplevelse av de faglig ansattes forventninger til dem. Det kommer frem at flertallet av respondentene opplever at de faglig ansatte stiller klare forventninger (Figur 44), og at de forventer at studentene er forberedte når de møter til organiserte læringsaktiviteter (Figur V67). Studentene ved statsvitenskap bachelor opplever i størst grad at faglig ansatte stiller klare forventninger. Det oppstår som nevnt i delkapittelet om undervisning mer usikkerhet når de kommer til påstanden om de faglig ansatte har høye faglige ambisjoner på vegne av studentene (Figur V68). Det er like mange studenter på sosiologi bachelor som er enige i at faglig ansatte har høye faglige ambisjoner som de som ikke er enige. Hos statsvitenskap bachelor er det flere som er enige enn uenige. Det er også flere som er enige enn uenige ved sosiologi årsstudium, mens ved statsvitenskap årsstudium og sosialt arbeid er det store flertallet verken i stor eller i liten grad enige.

Figur 44: Grad av enighet - Faglig ansatte stiller klare forventninger (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: Jeg opplever at de faglig ansatte stiller klare forventninger til meg som student



4.6.1 Oppsummering og diskusjon

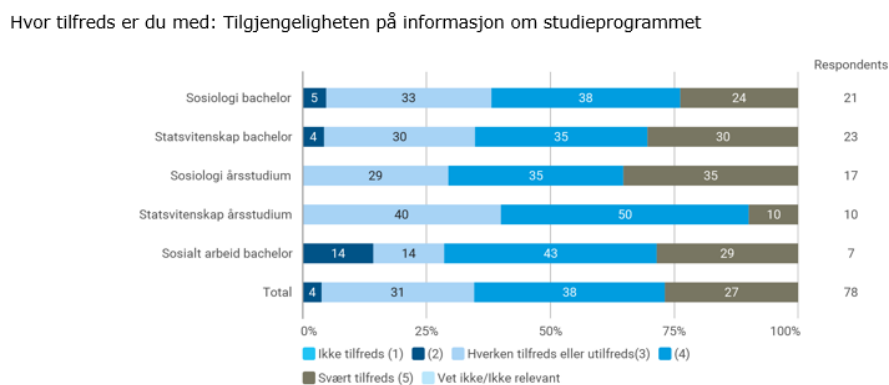
Ifølge Ozga og Sukhandan er de som fullfører studiene sine drevet av ambisjoner, egne interesser og karriereutsikter (Ozga & Sukhndan, 1998, s. 321). Hovdhaugen (2009) peker også på at motivasjon er en faktor som gjør sannsynligheten for bytter mindre blant studenter (Hovdhaugen, 2009, s. 11). Dette kapittelet har vist at selv om flestparten av studentene mener at deres studieprogram bidrar til motivasjon for studieinnsats, og at de selv er motiverte for dette, varierer svarene mellom studieprogrammene. Det er respondentene som studerer statsvitenskap som er mest fornøyde her. Disse er betydelig mer fornøyde enn sosiologistudentene når det kommer til studieprogrammets motivasjonsevne. Begge fagdisiplinene er mer fornøyde enn sosialt arbeid når det gjelder egen motivasjon, men også her kommer statsvitenskap best ut. Når det kommer til bruk av organiserte læringsaktiviteter, varierer dette mellom studieprogrammene og innad i fagdisiplinene. Der flertallet av bachelorstudentene i statsvitenskap er enige, finner man motsatte svar fra årsstudentene. Årsstudentene i sosiologi er derimot mer enige enn bachelorstudentene i dette. De fleste studentene fra sosialt arbeid verken enige eller uenige her.

I delkapittelet om undervisning trakk jeg frem viktigheten av studentens aktivitetsnivå. Jo mer aktive studentene er, jo mindre er sjansene for at studentene slutter helt eller bytter utdanningsinstitusjon. Grad av aktivitet kan igjen påvirkes av hvordan undervisningen er lagt opp (Hovdhaugen, 2009, s. 13). Det er statsvitenskapstudentene som i størst grad mener at de møter forberedte til undervisning, og de opplever også i størst grad sin studieinnsats som høy. En god del av studentene har følt at koronapandemien har påvirket deres motivasjon negativt, og det er sosiologistudentene som er mest enige i dette. Sosiologistudentene, og spesielt bachelorstudentene, i tillegg til studentene fra sosialt arbeid bruker også minst tid på organiserte læringsaktiviteter og egenstudier. Årsstudentene jobber også mest, etterfulgt av bachelorstudentene i sosiologi. Tinto (1993) sitt teoretiske rammeverk innebærer også at man må ta hensyn til det som skjer utenfor utdanningsinstitusjonen, og som igjen kan påvirke studentenes hensikter med og forpliktelser til sine studier (Tinto, 1993, s. 115). Til slutt oppstår det en spredning i svar når det kommer til faglig ansattes faglige ambisjoner til studentene, men flestparten opplever at de faglig ansatte stiller klare forventninger.

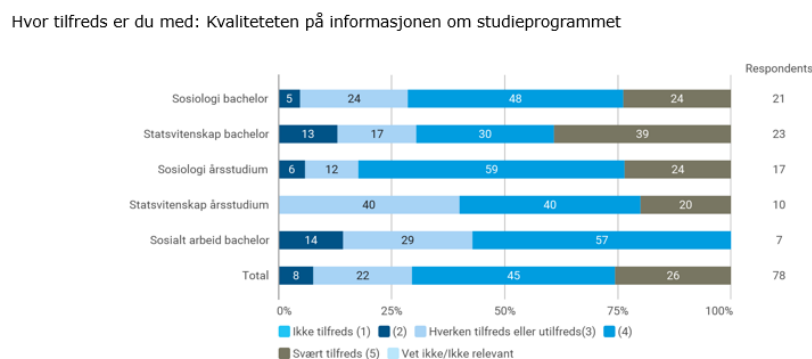
4.7 Informasjon og arbeidslivsrelevans

I følge Hovdhaugen og Aamodt (2009) var det 14% av de som hadde byttet og 10% av de som hadde sluttet helt som oppgaa at dårlig informasjon og veiledning var en viktig grunn til deres frafall (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183-185). Tinto (1993) samt Yorke og Longden (2004) trekker også fram informasjon som et område som bør være lett tilgjengelig, vel koordinert og tilpasset er bred studentmasse. I tillegg peker Ozga og Sukhmandan (1998) på at de studentene i deres undersøkelse som bestemte seg for å slutte i liten grad benyttet seg av de støtteordningene ved utdanningsinstitusjonen som kunne ha gitt dem riktig informasjon om deres valg og de konsekvensene og mulighetene som det medfulgte (Ozga & Sukhmandan, 1998, s. 325-326). Overordnet er studentene stort sett er tilfredse med tilgjengeligheten og kvaliteten på informasjon om studieprogrammet, og nesten ingen er utilfredse. Det store flertallet er også fornøyde med den administrative tilretteleggingen av studieprogrammet, som blant annet innebærer studie- og timeplan (Figur V71).

Figur 45: Grad av tilfredshet - Tilgjengelighet på informasjon (N=78). Prosent.



Figur 46: Grad av tilfredshet - Kvalitet på informasjon (N=78). Prosent.

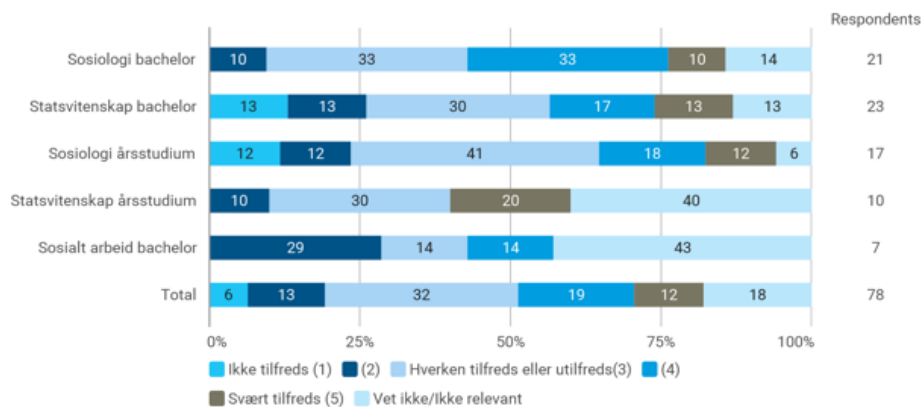


Når det kommer til mulighetene for studieveiledning og karriereveiledning er studentene litt mer spredte. Totalt er 31% tilfredse eller svært tilfredse med mulighetene for studieveiledning,

mens 32% hverken er tilfredse eller utilfredse, og 18% har svart «Vet ikke/ikke relevant». I tillegg har 19% svart at de delvis eller helt er utilfredse med mulighetene. Det er studentene ved sosiologi bachelor som i størst grad er tilfredse eller svært tilfredse med studieveiledningsmulighetene (43%). Fra statsvitenskap er prosentandelen 30%, og det samme gjelder for sosiologi årsstudium. Hos statsvitenskap årsstudium er 20% svært tilfredse, men 40% har svart «Vet ikke/ikke relevant». 43% av studentene ved sosialt arbeid har også lagt seg på sistnevnte kategori. Studentene er i større grad misfornøyde med mulighetene for karriereveiledning (Figur V73), hvor rett over halvparten har svart at de i liten grad eller i delvis liten grad er enige med at de vet hvor de kan få hjelp til karriereveiledning ved UiA. Samtidig er 34% ved statsvitenskap bachelor og 36% ved sosiologi årsstudium i noen grad eller i stor grad enige i påstanden. For sosiologi bachelor og statsvitenskap årsstudium har 24 og 20% svart det samme. Ingen fra sosialt arbeid har lagt seg på de øverste verdiene.

Figur 47: Grad av tilfredshet - Mulighet for studieveiledning (N=78). Prosent.

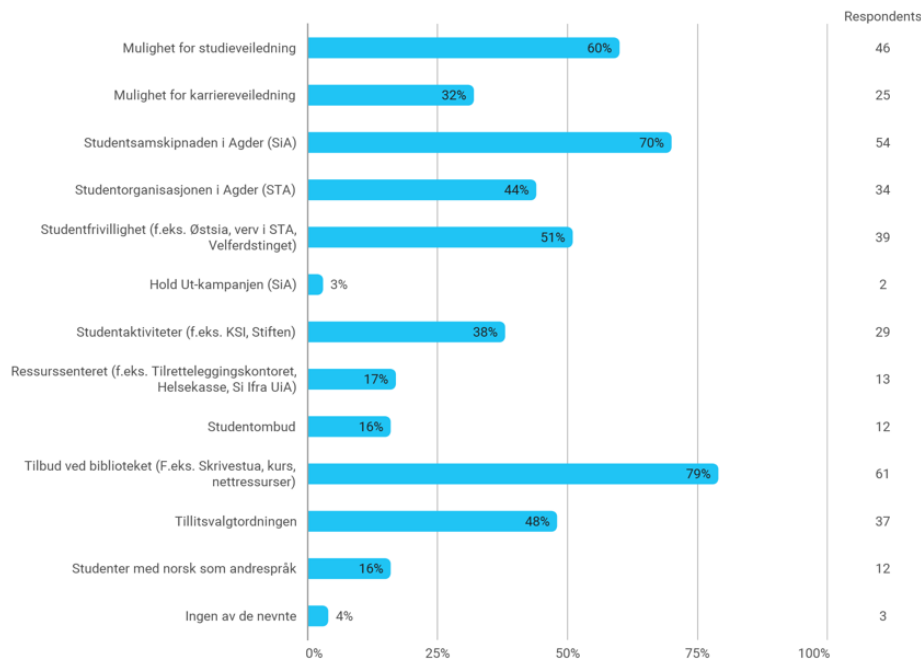
Hvor tilfreds er du med: Organisering av studieprogrammet ditt - Mulighetene for studieveiledning



Videre legger Tinto (1993) vekt på at positive og integrerende opplevelser øker sannsynligheten for at studentene gjennomfører studiene (Tinto, 1993, s. 114-115). Ressurser som studentorganisasjonen i Agder, studentaktiviteter og studentfrivillighet kan potensielt bidra til at studentene får seg et sosialt fellesskap, som potensielt sett kan være med på å styrke deres forhold til UiA. Studentene ble derfor spurt om de kjente til ulike tilbud ved Universitetet i Agder og Studentsamskipnaden i Agder (SiA). SiA er blant annet tilknyttet UiA og tilbyr ulike velferdstilbud til studentene (Sia, u.å.). Respondentene er i denne figuren slått sammen. Figur 48 inkluderer en rekke tilbud som studentene har til rådighet. Respondentenes svar viser allikevel at ikke kjenner til alle tilbudene og resursene i samme grad. Tilbud ved biblioteket, SiA og mulighet for studieveiledning er de fleste kjenner til. Langt færre kjenner blant annet til ressurscenteret og mulighetene for karriereveiledning.

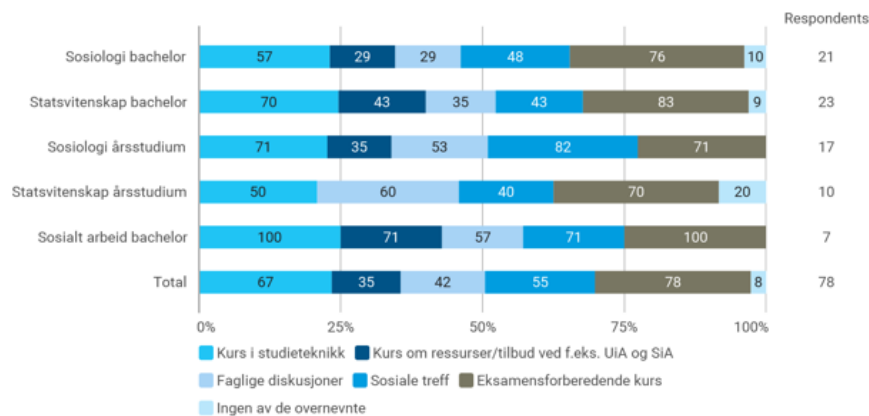
Figur 48: Kjennskap til ressurser ved UiA/SiA (N=78). Prosent.

Hvilke av følgende tilbud/ressurser kjenner du til? (Flere svar mulig)



Figur 49: Ulike tilbud (N=78). Prosent.

Hvilke av følgende tilbud ville du benyttet deg av, dersom ditt studieprogram tilbødte det? (Flere svar mulig)



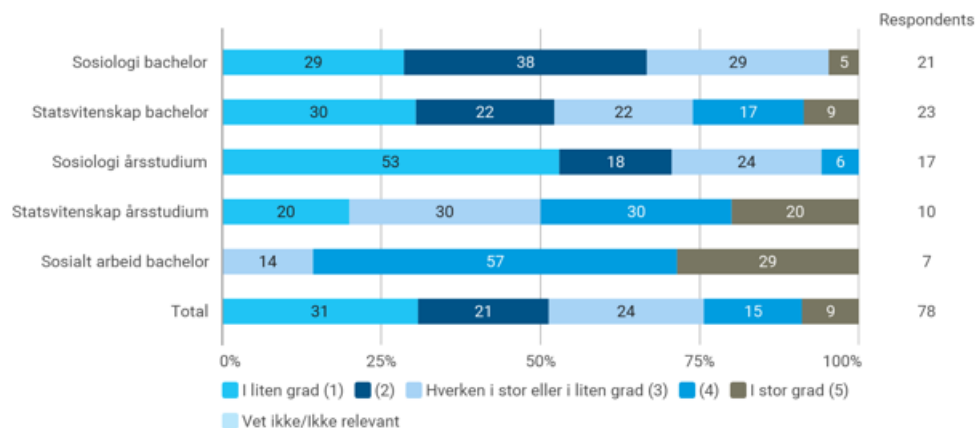
Spørsmålet i figur 49 er utformet med utgangspunkt i Yorke og Longdens (2004) vektlegging av å bruke erfarne studenter for å bistå førsteårstudenter. I den forbindelse er det interessant å se hvilke tilbud som studentene anser som mest relevante. Kategoriene jeg har valgt ut er basert på min utvalgte teori, men også min egen erfaring som mentor og vitenskapelig assistent ved fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitet i Agder. Mine funn viser at de aller fleste ville benyttet seg av ett eller flere tilbud. Det er eksamensforberedende kurs og kurs i studieteknikk som får størst oppslutning (78% og 67%). Deretter følger sosiale treff (55%),

faglige diskusjoner (42%) og kurs om tilbud og ressurser (35%) ved universitetet og samskipnaden.

Når det kommer til informasjon om hvordan studentenes kompetanse kan brukes i arbeidslivet (Figur 50) samt hvilke yrker som er mest relevante (Figur V72), er det studentene på sosialt arbeid som i størst grad opplever dette. Dette kan naturligvis ha en sammenheng med at sosialt arbeid er et profesjonsstudium, mens de andre er disiplinstudier. Studentene på statsvitenskap er også i større grad enn sosiologistudentene enige i at de får god informasjon om disse punktene, men samtidig er det 67% fra sosiologi bachelor og 52% fra statsvitenskap bachelor som i delvis liten eller i liten grad er enige. De to årsstudiene skiller seg kraftig fra hverandre, og årsstudentene i statsvitenskap er langt mer fornøyde med informasjon om sin kompetanse og relevante yrker enn årsstudentene i sosiologi.

Figur 50: Grad av enighet - Informasjon om hvordan kompetansen kan brukes i arbeidslivet (N=78). Prosent.

I hvilken grad opplever du følgende: Jeg får god informasjon om hvordan kompetansen min kan brukes i arbeidslivet

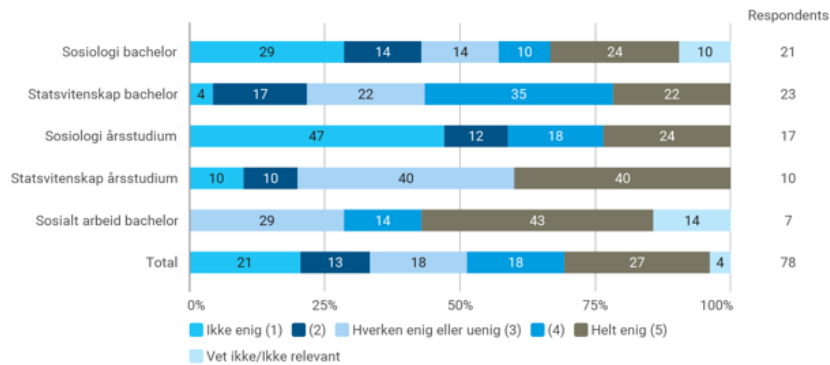


Figur 51 viser i hvilken grad studentene er enige eller uenige i påstanden om de har et klart mål med sin nåværende utdanning. Som totalen viser, er det en del spredning i graden av enighet. Sammenlagt er 45% enige eller helt enige, 18% er hverken enige eller uenige mens 34% er delvis uenig eller ikke enige. Mellom studieprogrammene er det studentene ved sosialt arbeid og statsvitenskap bachelor som er mest enige, og 57% av respondentene fra disse studieprogrammene er enige eller helt enige. Hos statsvitenskap årsstudium er 40% helt enige samtidig som 40% hverken er enige eller uenige. For sosiologistudiene ser man en noe polarisert effekt. For bachelorprogrammet i sosiologi er det 34% som er enige eller helt enige,

samtidig som 43% er delvis uenige eller uenige. For årsstudiet er det 42% som legger seg på de to høyeste kategoriene, samtidig som 59% legger seg på de to nederste.

Figur 51: Grad av enighet - Klart mål med utdanningen (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig eller uenig i de følgende påstandene: Jeg har et klart mål med den utdanningen jeg tar nå



4.7.1 Oppsummering og diskusjon

I innledningen til dette kapittelet la jeg vekt på viktigheten av å ha en god og tilpasset informasjonsbank som skal nå ut til en sammensatt studentmasse. Mangel på informasjon og veiledning, samt hvordan ulike hvordan ulike støttetjenester fungerer kan være en bidragsytende faktor til at studenter faller fra, og samtidig er det viktig at studenter som vurderer å slutte vet hvor de kan få riktig informasjon og veiledning rundt sine valgmuligheter videre (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183-185; Ozga & Sukhandan, 1998, s. 325). Dette kapittelet har vist at respondentene fra de ulike studieprogrammene i stor grad er fornøyde med tilgjengeligheten og kvaliteten på informasjon, samt den administrative tilretteleggingen. Det er derimot mer spredning langs verdiaksen når det kommer til mulighet for studieveiledning, karriereveiledning, kjennskap til ressurser og arbeidslivsrelevans. Mellom studieprogrammene er det studentene fra sosialt arbeid som er minst tilfredse med veiledningsmulighetene, mens det her ikke er noen sterk kobling mellom bachelor- og årsstudentene ved fagdisiplinene. Mange har svart «Vet ikke/ikke relevant», noe som kan tyde på at studentene ikke er blitt informert om at et slikt tilbud eksisterer.

Samtidig ser man at studentene i stor grad ville benyttet seg av ulike tilbud hvis de hadde muligheten, spesielt kurs i studieteknikk og eksamensforberedende kurs. Yorke og Longden (2004) foreslår at utdanningsinstitusjoner bruker erfarne studenter som mentorer. Slik sørger man for at de nye studentene finner seg til rette og tilpass i sin nye studenthverdag (Yorke &

Longden, 2004, s. 136-137). Potensielt sett kunne man også brukt mentorer til å tilby de ulike kursene for nye studenter. Ser man på arbeidslivsrelevans, er sosialt arbeid mest fornøyd, etterfulgt av statsvitenskap. Sosiologistudentene skiller seg ut når respondentene blir spurt om de har et klart mål med utdanning sin, de er i betydelig større grad uenige i dette enn respondentene fra de andre studieprogrammene. Hovdhaugen (2009) peker igjen på at studenter som ikke har et spesifikt mål med utdanningen sin har større sannsynlighet for å bytte enn de som har det (Hovdhaugen, 2009, s. 11).

4.8 Overordnet trivsel og tilhørighet

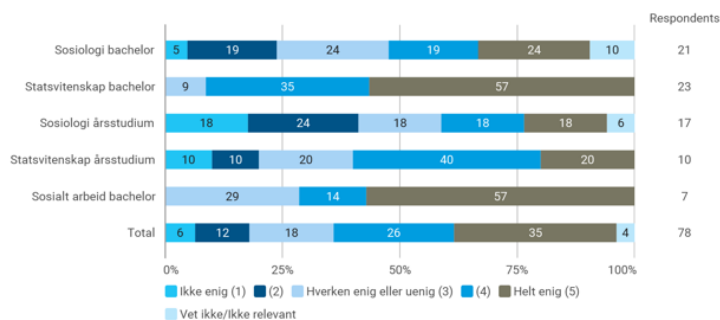
I dette delkapittelet skal jeg se på studentenes overordnede trivsel og tanker rundt sin opplevelse av det å være student ved UiA og ved deres studieprogram. Funnene i dette delkapittelet vil også vise hvordan Tintos (1993) begreper om faglig og sosial integrering kommer til syne på et mer helhetlig vis. Ifølge Thomas (2002) vil også individets møte med utdanningsinstitusjonens institusjonelle habitus kunne virke inn på hvordan respondentene opplever deres trivsel og tilhørighet til studieprogrammet sitt og til Universitetet i Agder.

Ozga og Sukhnandans (1998) valgkompatibilitetsbegrep kommer her til nytte. Ifølge dem hadde studentene som i størst grad fullførte sin utdanning hadde vært proaktive i sitt valg av utdanningsinstitusjon og studieprogram. Dersom studentene kom inn der de ønsket opplevde de også i høyere grad kompatibilitet til sitt studieprogram og lærested (Ozga & Sukhandan, 1998, s. 323). Som vist i delkapittelet om valgsikkerhet og valg av lærested hadde de fleste sitt nåværende studieprogram på førsteplass. Av disse var flest fra sosialt arbeid, etterfulgt av statsvitenskap bachelor og sosiologi årsstudium, og til slutt sosiologi bachelor og statsvitenskap årsstudium. Samtidig var studentene ved statsvitenskap mest sikre i sine valg, og sosiologistudentene minst sikre.

Figur 52 viser at 61% av respondentene er enige eller helt enige i at de befinner seg på det studieprogrammet de helst vil gå på. Samtidig er det 18% som er uenige eller delvis uenige. Det er studentene ved statsvitenskap, i tillegg til sosialt arbeid som er mest enige. Studentene ved sosiologi er i minst grad enige. Der 91% av bachelorstudentene i statsvitenskap er enige eller helt enige er det 43% av bachelorstudentene i sosiologi som sier det samme.

Figur 52: Grad av enighet - Riktig studieprogram (N=78). Prosent.

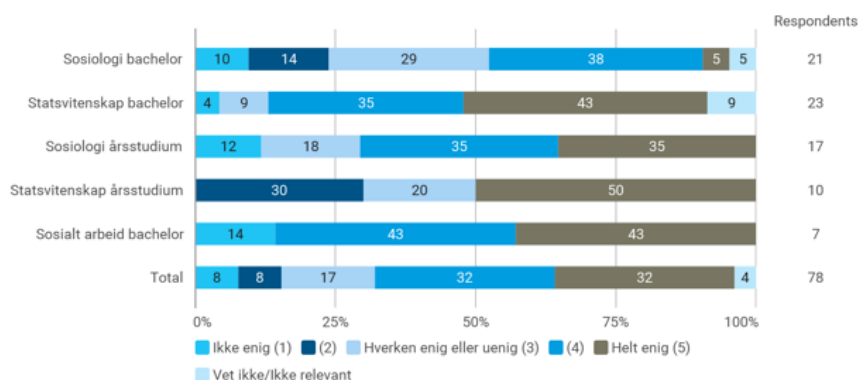
I hvilken grad er du enig eller uenig i de følgende påstandene: Jeg går på det studieprogrammet jeg helst vil gå på



Studentene er stort sett enige eller helt enige i at studieretning er viktigere for dem enn studiested. Respondentene fra statsvitenskap bachelor, sosialt arbeid og sosiologi årsstudium er mest enige i dette. Det er flest ved statsvitenskap årsstudium samt sosiologi bachelor som svarer «Hverken enig eller uenig» eller at de er delvis eller helt uenige. Som man kunne se i delkapittelet om valgsikkerhet og valg av lærested var det en betydelig andel av studentene som mente at nærhet til hjemsted hadde en innvirkning på valg av lærested. Blant bachelorstudentene i sosiologi mente 38% at dette hadde stor betydning, mens årsstudentene i statsvitenskap la seg på 40%. Dette kan ha en innvirkning på svarene i figur 52, ved at noen studenter i større grad synes det er viktig å studere i nærheten av hjemmet enn å havne på «rett» studieretning. Dette kan også bety at studentene er usikre i sine valg (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 183).

Figur 53: Grad av enighet - Studieretning viktigere enn studiested (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig eller uenig i de følgende påstandene: Studieretning er viktigere for meg enn studiested

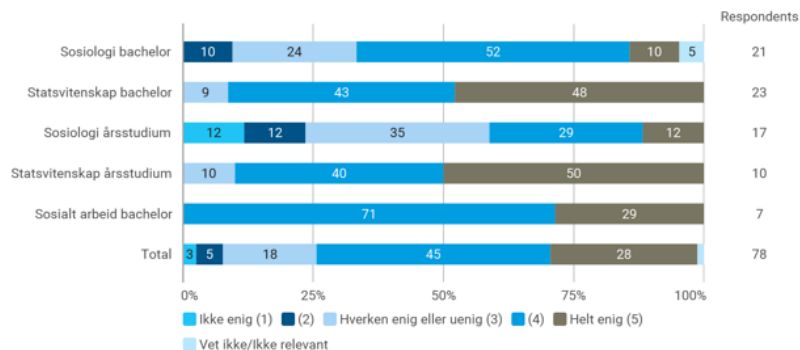


Studentene flest (73%) svarer også at de er enige eller helt enige i at de er tilfredse med studieprogrammet de går på. De som er mest enige tilhører studieprogrammene ved sosialt

arbeid og statsvitenskap. Blant bachelorstudentene i sosiologi legger også flesteparten seg på de to høyeste verdiene. Studentene ved sosiologi årsstudium er mest uenige, samt at rundt en tredjedel av disse hverken er enige eller uenige. Figur V74 viser at svært få svarer at de ikke er enige i at de trives som student ved UiA, men at det er en liten andel (12%) fra sosiologi årsstudium som rapporterer at de er delvis uenige i dette. Samtidig er de aller fleste studentene fra samtlige studieprogram enige eller helt enige i påstanden om at de trives ved UiA, totalt 84%.

Figur 54: Grad av enighet - Tilfreds med studieprogram (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig eller uenig i de følgende påstandene: Jeg er, alt i alt, tilfreds med studieprogrammet jeg går på



4.8.1 Oppsummering og diskusjon

Thomas (2002) trekker fram institusjonell habitus som viktig for hvorvidt studentene føler at de hører hjemme i utdanningsinstitusjonen. Ulike utdanningsinstitusjoner har ulike tradisjoner når for det sosiale, faglige og kulturelle, og dersom studentene ikke passer inn i dette vil det kunne øke sannsynligheten for at studentene faller fra (Thomas, 2002, s. 431). Som vist i første delkapittel har studentene i dette utvalget en noe variert bakgrunn når det kommer til foreldres høyeste fullførte utdanning. Mastekaasa og Hansen (2005) trekker frem at individer med lav sosial bakgrunn, i forhold til de med høy, hadde større risiko for å slutte helt eller bytte til mindre prestisjefulle studier (Mastekaasa & Hansen, 2005, s. 117-119).

Bourdieu (1986; 1979/1995) peker på at individer fordeles på tvers av det sosiale rommet, ut ifra mengde økonomisk og kulturell kapital. Kulturell kapital kan blant annet bestå av en institusjonalisert form, slik som akademiske kunnskaper (Bourdieu, 1986, s. 85). Ulike sosiale posisjoner i det sosiale rommet vil igjen være preget av ulike klassehabituser (Bourdieu, 1979/1995, s. 36). En klassehabitus skapes ut ifra objektive strukturerer, som videre danner

handlingsdisposisjoner som er ulike ut ifra den klassen man tilhører. Sosial klasse sies da å ha betydning for sannsynligheten for å lykkes i et utdanningsøyemed (Bourdieu & Passeron, 1970/1990, s. 204-205). Dette kapittelet har allikevel vist at de aller fleste studentene i utvalget trives som student ved UiA. Mastekaasa og Hansen trekker spesielt ut tidligere karakterer som mest betydningsfullt for fullføring i høyere utdanning, særlig i bachelorstudier (Mastekaasa & Hansen, 2005, s. 117-119). Det er derfor ikke nødvendigvis slik at foreldres bakgrunn vil påvirke studentenes sannsynlighet for å falle fra i like stor grad som karakterer.

Hovdhaugen (2009) påpeker at bakgrunnsvariabler har en svak effekt på bytter, men en større effekt når det kommer til å slutte helt, og spesielt gjelder dette foreldres utdanningsnivå (Hovdhaugen, 2009, s. 10-11). Mange av respondentene i min undersøkelse har, som vist i kapittel 4.2, høye karaktersnitt fra VGS, noe som kan ha positiv innvirkning på frafallsprosenten. Samtidig forekommer det ulikheter mellom studieprogrammene og mellom fagdisiplinene ved dette kapittelets ulike variabler. Respondentene fra sosiologistudiene oppgir i mindre grad enn de andre studentene at de går på det studieprogrammet de helst vil gå på, og at de alt i alt er tilfredse med sitt nåværende studieprogram. Som Hovdhaugen påpeker vil studentenes mål med sin utdanning påvirke sannsynligheten for bytter, og dersom studentene ikke går på det studieprogrammet de helst vil gå på, kan dette få innvirkning på deres mål med nåværende utdanning, og risikoen for frafall øker (Hovdhaugen, 2009, s. 10-11).

4.9 Hva bør UiA fokusere på for å forhindre frafallet?

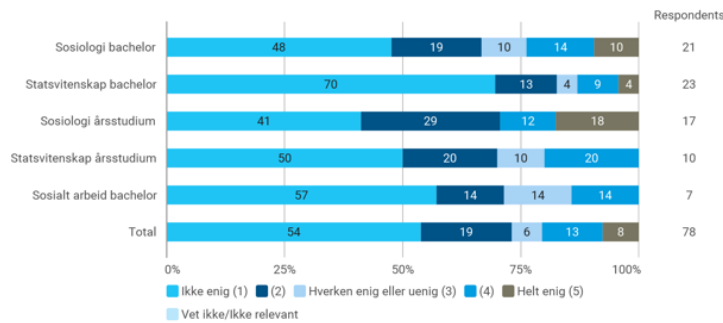
De foregående delkapitlene hvor studentene har vurdert sitt studieprogram og egen studiesituasjon gir en rekke indikasjoner hvilke forskjeller som foreligger mellom studieprogrammene, og at det går an å identifisere ulike risikofaktorer ut ifra studentenes svar. Før jeg konkluderer disse funnene vil jeg vie oppmerksomhet til hva Universitetet i Agder potensielt sett kan gjøre med frafallet, og diskutere dette i en vid kontekst. Aller først vil jeg presentere påstanden studentene ble møtt med om de har vurdert å slutte på studiet eller ikke.

De aller fleste studentene er delvis eller helt uenige i at de har vurdert å slutte på studiet, samtidig som man kan se noen små forskjeller mellom studieprogrammene. De mest uenige er bachelorstudentene i statsvitenskap og sosialt arbeid, hvor henholdsvis 70 og 57 prosent er uenige i påstanden. Prosentandelene for de to laveste verdiene hos de andre studieprogrammene er omkring 70%. 13% av studentene ved statsvitenskap bachelor er enige eller helt enige i

påstanden, mens fra årsstudiet er 20% enige. 14% fra sosialt arbeid er enige, mens henholdsvis 24 og 30% fra sosiologi bachelor og årsstudium er enige eller helt enige.

Figur 55: Grad av enighet - Vurdert å slutte på studiet (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig eller uenig i de følgende påstandene: Jeg har vurdert å slutte på studiet



Samtlige studieprogram jeg undersøker tilhører det samfunnsvitenskapelige fakultet ved UiA. Samfunnsvitenskapelige fag, i tillegg til humaniora, er fagområder som allerede er i risikozonen for frafall (Hovdhaugen, 2009, s. 9). Samtidig tilhører sosialt arbeid en annen kategori av enn det sosiologi og statsvitenskap gjør. Sosialt arbeid er et profesjonsstudium, mens de to andre er disiplinlignende. Som Andresen og Lervåg (2022) påpeker er profesjonsstudier mindre utsatt for frafall enn andre studier, mens treårige bachelorstudier opplever betydelig mer, bare slått av toårige masterstudier (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4). Som jeg viste til i innledningen hadde også sosialt arbeid desidert minst gjennomsnittlig frafallsprosent per tredje semester. Opp til statsvitenskap må man hoppe rundt 10 prosentpoeng, og enda 10 til sosiologi. Man kan altså til en viss grad forklare frafallsprosentene ut ifra skillet mellom profesjons- og disiplinlignende studie, men det forklarer ikke hvorfor det forekommer forskjeller mellom disiplinlignende studie. Andre funn i denne analysen, blant annet om undervisning, tilbakemeldinger, motivasjon og tidsbruk, har vært med på å forklare dette.

Hovdhaugen og Aamodt (2009) påpeker at de fleste respondentene fra deres undersøkelse om frafall ikke mente at utdanningsinstitusjonen kunne gjort noe for å forhindre deres frafall. Samtidig mente 20% av de som byttet og 30% av de som sluttet helt at deres tidligere lærested kunne ha forebygget frafallet (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 185-186). Samtidig må studentenes frafall forstås i en bredere kontekst, og selv om studentene i stor grad ikke mener at deres frafall kunne forebygges, kan det være mange grunner og underliggende årsaker til at studentene faktisk faller fra (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 182-184). Det vil derfor være

viktig for UiA og fakultet for samfunnsvitenskap hvordan de ulike årsakene til frafall henger sammen, og hvordan ulike risikofaktorer kan forebygges og håndteres.

Som Hovdhaugen et al. (2008) fremhever er det ofte individperspektivet som blir fremhevet når man snakker om studentfracfall (Hovdhaugen et al., 2008, s. 17). Hovdhaugen (2012) sin modell om sammenhengen mellom individ, institusjon og system kan derfor gi et mer helhetlig bilde på et komplekst frafallfenomen, og hvordan ulike faktorer som bakgrunnsvariabler, motivasjon, mål, institusjonell habitus og rasjonell aktor-teori virker inn på hverandre (Hovdhaugen, 2012, s. 24-26). Hovdhaugen (2009) påpeker at studentenes bakgrunnsvariabler i størst grad påvirker studenters sannsynlighet til å slutte helt, mens andre faktorer, slik som motivasjon har mye mer å si for sannsynligheten for at de bytter utdanningsinstitusjon. Bytter utgjør en betydelig mengde av studentenes frafall (Hovdhaugen, 2009, s. 13-14).

Motivasjon henger tett sammen med grad av aktivitet blant studentene, og dersom en utdanningsinstitusjon sørger for å aktivisere studentene, vil det kunne være med på å forhindre frafall (Hovdhaugen, 2009, s. 11-13). Som tidligere vist har koronapandemien påvirket studentene negativt på mange måter, og det er spesielt studentene ved sosiologi fra min undersøkelse som har opplevd dette i størst grad. Det er studentene ved sosialt arbeid som i størst grad opplever at undervisningen er lagt opp til aktiv deltakelse, etterfulgt av studentene ved statsvitenskap og deretter sosiologi. Bachelorstudentene i sosiologi er de som bruker desidert minst tid på organiserte læringsaktiviteter og egenstudier, mens studieprogrammene i statsvitenskap bruker mest. Studentene ved statsvitenskap oppgir også at de opplever studieinnsatsen sin som høyest. Et interessant funn er at studentene ved sosiologi i stor grad er enige i at de er motiverte for studieinnsats, og de scorer høyere på dette punktet enn sosialt arbeid. De er allikevel betydelig mindre enige i at studieprogrammet deres motiverer til studieinnsats, mens de andre studieprogrammene i større grad er enige her.

Yorke og Longden (2004) trekker ut at varierte og aktiverende undervisningsmetoder er viktig, og at studentenes forhold til de faglig ansatte er preget av høy kvalitet. I tillegg bør formative vurderinger med støtte i læringsprosessen prioriteres, slik at læringen går mer oppdelt og i et sakte tempo (Yorke & Longden, 2004, s. 138-139). Sosiologistudentene var som nevnt minst enige i at de opplevde at undervisningen var lagt opp til aktiv deltakelse. I delkapittelet om faglig og sosialt miljø ser man at de fleste hverken er tilfredse eller utilfredse med miljøet

mellom studentene og faglig ansatte. Sosialt arbeid og statsvitenskap årsstudium var mest fornøyde, mens sosiologistudentene var minst fornøyde.

Videre legger Tinto (1993) samt Yorke og Longden (2004) vekt på at siden det første studieåret er svært viktig for studenters videre opplevelser som student, og deres sannsynlighet for å falle fra, må studentenes behov tas på alvor fra første dag de begynner på en ny utdanningsinstitusjon. Dette innebærer blant annet en samkjøring av ulike ressurser, undervisning, veiledning og informasjon, noe som institusjonen må ta ansvar for. På denne måten kan man sikre at studentene blir faglig og sosialt integrert ved institusjonen (Tinto, 1993, s. 152). Tidligere i analysen viste jeg til hvilken grad studentene opplevde at den faglige introduksjonen hadde vært tilfredsstillende, og det var studentene ved statsvitenskap som var mest enige her. Her var studentene ved sosiologi og ved sosialt arbeid temmelig like i sine svar. Når det gjelder informasjon er de fleste studentene fornøyde med kvaliteten og tilgjengeligheten på informasjon om studieprogrammet.

Derimot er det stor spredning i svarene når det kommer til studieveiledning og karriereveiledning. For studieveiledning gjaldt dette spesielt statsvitenskap årsstudium og sosialt arbeid, men generelt er mindretallet av respondentene tilfredse eller svært tilfredse her. Litt over halvparten av respondentene var i liten eller delvis liten grad enige i at de visste hvor de kunne få karriereveiledning. Her var det dog ingen sammenheng mellom svarene fra bachelor- og årsstudentene i sosiologi og statsvitenskap, men generelt sett er det altså være positivt å gi studentene god informasjon og veiledning. En stor andel av studentene som hadde falt fra i Hovdhaugen og Aamodt (2009) sin undersøkelse rapportere også tettere oppfølging som noe deres utdanningsinstitusjon kunne ha gjort for å forhindre deres frafall (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, s. 187).

Samtidig som mange av studentene i min undersøkelse hadde foreldre med høyere utdanningsbakgrunn, var det også en betydelig andel der foreldrene ikke hadde mer enn videregående utdanning. Thomas (2002), og begrepet om institusjonell habitus legger vekt på at utdanningsinstitusjoner må anerkjenne en bred studentmasse, og på ulike måter tilrettelegge for dette. Dette handler blant annet om at faglig ansatte må bevisstgjøres dette, og at de har et positivt forhold til sine studenter, i tillegg til at de må være klar over studentenes behov for veiledning (Thomas, 2002, s. 439). En mangfoldig studentmasse vil også bety at studentene har ulike erfaringer med akademia, noe også Mastekaasa og Hansen (2005) legger vekt på. Tinto

(1993) fremhever også at utenomliggende faktorer hos studentene, slik som foreldres utdanningsnivå, sosiale og intellektuelle ferdigheter og andre utenomliggende faktorer vil påvirke hva slags forhold studentene har til utdanningsinstitusjonen (Tinto, 1993, s. 115). Det vil derfor være fornuftig å legge opp til varierte undervisningsmetoder som åpner opp for ulike læringsstiler og sosiale behov blant studentene (Thomas, 2002, s. 439).

5.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg gitt meg ut på å klargjøre hvilke faktorer som kan være med på å forklare forskjellene i frafallsstatistikken per tredje semester mellom bachelorprogrammene i sosialt arbeid, i sosiologi og i statsvitenskap. Utover bachelorstudiene har min analyse også innlemmet årsstudentene i de to disiplinærstudiene. Dette for å se om tendenser mellom bachelor- og årsstudentene henger sammen. Mine forskningsspørsmål har fokusert på om det forekommer forskjeller mellom studieprogrammene i studentenes egne inntrykk av sitt studieprogram, sin studiesituasjon og sitt studiearbeid. I tillegg ville jeg finne ut hvilke faktorer ved studentene og institusjonen/studieprogrammet som kunne bidra til å forklare studentfracfallet. Jeg ville i tillegg se hvilket handlingsrom Universitetet i Agder har for å minske fracfallet. De små hierarkiske forskjellene mellom utdanningsinstitusjoner i Norge, utvalgets unge alder og generelt høye karaktersnitt fra videregående skole gjør at risikoen for fracfall, spesielt bytter, er tilstede uten at UiA nødvendigvis kan gjøre noe med dette. Dette gjelder også for de respondentene som befinner seg på disiplinærstudiene sosiologi og statsvitenskap, da samfunnsvitenskapelige fag befinner seg i en riskogruppe for fracfall, i motsetning til profesjonsutdanninger som sosialt arbeid. Allikevel viser forskning at det er flere områder som utdanningsinstitusjonene bør passe på, særlig når jeg gjelder førsteårsstudenter.

Tross et utvalg på kun 78 studenter totalt viser funnene i dette prosjektet flere systematiske tendenser og forskjeller mellom studieprogrammene på de ulike områdene jeg har undersøkt, særlig mellom fagdisiplinene sosiologi og statsvitenskap. Svarene fra års- og bachelorstudentene henger også på flere områder sammen, noe som styrker troverdigheten til disse ulikhetene. Når det gjelder valg av lærested var det sosiologistudentene som i minst grad var helt sikre på sitt valg av studium. Videre ser man forskjeller blant annet ved spørsmål om undervisning og faglig og sosialt miljø. Studentene på statsvitenskap er mer fornøyde enn studentene på sosiologi når det kommer til spørsmål om engasjerende undervisning, formidling av pensum og at den faglige introduksjonen har vært tilfredsstillende. De er også mer enige i at undervisningen er lagt opp til aktiv deltakelse.

Med forbehold om lav svarprosent legger respondentene fra sosialt arbeid seg et sted mellom fagdisiplinene, men de er generelt mer fornøyde enn sosiologistudentene. Man finner ikke de samme systematiske forskjellene når det kommer til digital undervisning, utenom digital kompetanse, der det er studentene ved statsvitenskap som er minst fornøyde. Studentene ved

sosialt arbeid og statsvitenskap mener i større grad at deres studieprogram er faglig stimulerende, og det er studentene ved statsvitenskap som er mest fornøyde med det sosiale miljøet blant studentene. Dette gjelder også faglig miljø, og på dette punktet ligger sosiologi og sosialt arbeid omtrent likt. Respondentene fra sosialt arbeid er mest fornøyd med miljøet mellom studentene og de faglig ansatte, etterfulgt av statsvitenskap.

Når det kommer til motivasjon, studieinnsats, informasjon og arbeidslivsrelevans er det studentene ved statsvitenskap som i størst grad er motiverte. De mener også i størst grad at studieprogrammet motiverer, at studieinnsatsen er høy, at de møter godt forberedt til undervisning, og de bruker også mest tid på studiene. Igjen legger sosialt arbeid seg imellom de to disiplinlagene, men sosiologistudentene er mer motiverte for studieinnsats enn studentene på sosialt arbeid. Sosialt arbeid er svært fornøyde når det kommer til arbeidslivsrelevans, mens sosiologistudentene er aller minst fornøyde.

Studentene ved sosiologi er også totalt sett minst enige i at de har et klart mål med sin utdanning, mens sosialt arbeid igjen scorer høyest her. Når det kommer til studie- og karriereveiledning er bachelorstudentene i sosiologi mest fornøyde med studieveiledningsmulighetene, mens bachelorstudentene i statsvitenskap er mest fornøyde med karriereveiledningsmulighetene. Til slutt viser studentenes svar rundt overordnet trivsel at det er studentene ved statsvitenskap og sosialt arbeid som i størst grad er enige i at de går på det studieprogrammet de ønsker å gå på. De er også, alt i alt, mer tilfredse med sitt studieprogram enn sosiologi. Selv om få svarer at de har vurdert å slutte på studiet er det studenten ved sosiologi som i størst grad svarer dette.

Spørsmålet er så hvilke faktorer ved individet og ved institusjonen og studieprogrammet som kan bidra med å forklare studentfracallet, i tillegg til hva UiA kan gjøre noe med. De overnevnte konklusjoner kan bidra med å forklare fracallsprosenten. Dette fordi områder som undervisning, tilbakemeldinger, veiledning og sosialt miljø er blitt rapportert i tidligere undersøkelser og forskning på studentfracfall som noe utdanningsinstitusjonene kunne må kvalitetssikre for å forhindre deres fracfall. En annen sentral faktor er i hvilken grad studentene er motiverte for sitt studium og om de har et klart mål med sin utdanning. Sosialt arbeid har tidligere hatt desidert lavest fracallsprosent blant de utvalgte studieprogrammene. Dette er også et profesjonsstudium, noe som gjør at de uansett ikke er i risikograppa for fracfall. Disse var ikke mest sikre i sitt valg av studium, og de scorer heller ikke høyest på motivasjon. Allikevel er det disse som har det klareste målet med sin utdanning.

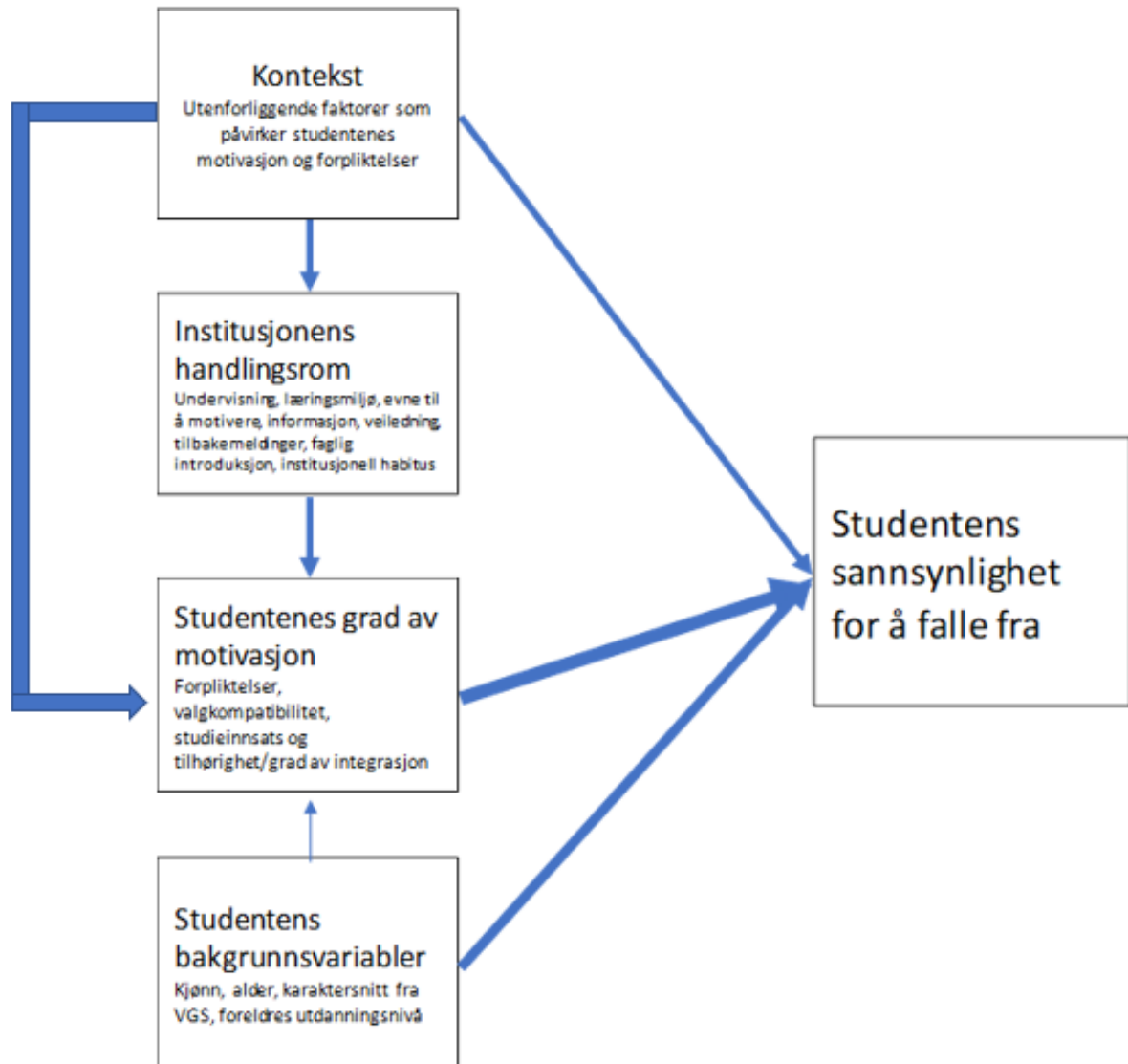
Selv om motivasjon og egeninnsats i utgangspunktet er noe en utdanningsinstitusjon har lite påvirkning på, er det også påpekt at et læringsmiljø som engasjerer til aktivitet og studentinnsats også kan forhindre frafall. Som jeg i analysen har vist er det studentene ved statsvitenskap som i større grad enn sosiologistudentene var helt sikre på sitt valg av studium, og de bruker mer tid på studiene, i tillegg til å oppgi en høyere studieinnsats. De er også mer motiverte og motiveres mer av sitt studieprogram. Dette, sammen med at studentene ved sosiologi er mer uenige i at de har et klart mål med sin utdanning, og at disse i minst grad er enige i at de går på det studieprogrammet de helst vil gå på, kan bidra til å forklare frafallet. Her kommer valgkompatibilitet inn i bildet, og dersom studentenes og institusjonens forventninger stemmer overens, kan påvirke sannsynligheten for gjennomføring negativt. Dette henger dog sammen med et mangfold av faktorer, og det er viktig å se studentfracfall i et bredt perspektiv, hvor flere underliggende og ubevisste faktorer kan ligge bak frafallet.

De færreste respondentene i min undersøkelse har vurdert å slutte på studiet sitt, men det er flest blant sosiologistudentene som rapporterer dette. For at fakultet for samfunnsvitenskap best mulig kan jobbe for å forhindre dette peker forskning på at det er viktig å jobbe for at studentene blir faglig og sosialt integrert, og at undervisning, tilbakemeldinger og veiledning tilpasses en bred studentmasse. Mange av studentene i min undersøkelse har ikke foreldre med høyere utdanning, og vil derfor kunne ha andre behov når det gjelder undervisning, tilbakemeldinger, veiledning og informasjon enn de som har dette.

I mitt vitenskapsteoretiske grunnlag viste jeg til mellomnivårealisme, og hvordan man alltid må ta hensyn til den konteksten et gitt fenomen utspiller seg i. Koronapandemien er ett eksempel på dette, og det er klart at dette har påvirket hvordan studieprogrammene har kunnet legge opp til aktiverende undervisning og varierte undervisningsmetoder. Samtidig har nasjonale studentundersøkelser påpekt at dette ikke nødvendigvis har hatt en stor innvirkning på studentenes opplevelser av det sosiale miljøet på studieprogrammene. Det har dog hatt en innvirkning på studentene, og spesielt sosiologistudentene har følt at pandemien har påvirket deres motivasjon negativt. Allikevel resultatene fra denne oppgaven gitt klare indikasjoner på faktorer som kan føre til frafall, hvorfor frafallsstatistikken er ulik, og hvilket handlingsrom UiA har til å gjøre noe med disse forskjellene. For å oppsummere de viktigste funnene som fremkommer av dette prosjektet vil jeg henviser til figur 56, som illustrerer faktorer kan påvirke sannsynligheten for frafall, og hvordan disse faktorene kan virke inn på hverandre.

Studentfracfall er et komplekst fenomen hvor flere faktorer spiller en rolle. Denne modellen kan dermed bidra til et nyttig og overordnet syn på de faktorene som kan påvirke og motvirke fracfall.

Figur 56: Hvordan ulike faktorer kan påvirke sannsynligheten for studentfracfall – En oppsummerende modell



6.0 Utsyn og videre forskningsmuligheter

Mitt ønske med denne oppgaven har vært å bistå fakultet for samfunnsvitenskap i deres arbeid med å forebygge studentfracfall. Naturligvis er det slik at en del av fracfallet ikke kan gjøres noe med. Allikevel ser man gjennom dataene at det foreligger en del områder der fakultet og studieprogrammene har et forbedringspotensial. Et av områder jeg vil trekke fram er studentenes grad av motivasjon, faglig og sosial tilhørighet samt studieinnsats. Disse områdene kan sies å henge sammen, og ved å øke den faglige og sosiale integreringen blant studentene kan dette igjen føre til at de vil føle seg mer forpliktet til sitt studieprogram, noe som igjen kan bidra til at de blir mer motiverte og at de bruker mer tid på studiene sine. Læringsmiljø har helt klart en påvirkning på fracfall, og dersom man får til en inkluderende, variert og aktiverende undervisning kan dette gagne både studentene og studieprogrammene positivt.

Funnene mine viser også et mulig handlingsrom når det kommer til veiledning og informasjon om ulike ressurser og tilbud samt studienes arbeidslivsrelevans. Dersom studentene ved hvor de kan henvende seg når de trenger veiledning, og hvis de i større grad vet hva deres studie kan brukes til i arbeidslivet, kan dette forhåpentligvis motivere studentene til å fortsette på studiet. Videre vil jeg anbefale at studentenes årsaker til å forlate studiet kartlegges og systematiseres dersom de slutter på studiet, slik at man får en oversikt over hvilke grunner studentene har for å slutte. Til slutt vil jeg understreke viktigheten av studentenes første tid ved utdanningsinstitusjonen. Dette har, ifølge forskningen jeg har gjennomgått, vist seg å være særdeles avgjørende for hvorvidt studentene velger å fortsette eller ikke. Derfor bør det initieres en betydelig innsats i studentenes første periode som studenter, slik at de på best mulig måte blir integrert ved UiA. Studentene kjenner i ulik grad til de ulike ressursene og tilbudene UiA og SiA tilbyr, og det vil være en fordel at flere kjenner til disse.

Studentaktiviteter og studentfrivillighet vil også kunne bidra til at studentene får en større tilknytning til utdanningsinstitusjonen. Samtidig melder studentene i stor grad at de ønsker seg kurs i studieteknikk og eksamensforberedelser. Dersom fakultet for samfunnsvitenskap har tilgang til studentmentorer, kan de med fordel brukes til dette arbeidet, i tillegg til å tilby sosiale og faglige møteplasser utenom forelesningene. Studentene som kommer rett fra videregående skole og som skal begynne å studere høsten 2022 har hatt en skoletid som har vært sterkt preget av koronapandemien. Disse utfordringene må UiA være klar over, for å kunne sikre god introduksjon og integrasjon i det faglige og sosiale miljøet ved universitetet.

Noe som er blitt påpekt av mine veiledere, og som er verdt å nevne er at bachelorprogrammet i 2019 gjennomgikk strukturelle endringer. Tidligere har studentenes 2. år bestått av andre ikke-sosiologiske fag. Fra og med 2019-kullet har studentene også hatt noen sosiologiske fag i sitt 2. år, og en av tankene bak dette er å redusere studentfracallet (O. Skarpenes, personlig kommunikasjon, 31. Mai 2022). Som funnene til Hovdhaugen & Aamodt tilsier (2009) kan mer struktur i studieprogrammet kunne forebygge frafall. Det har også, fra 2021 til 2022 vært en økning på 15 oppmeldte bacheloroppgaver i sosiologi. Den strukturelle endringen kan altså ha hatt en betydning for frafallet (S.S. Urstad, personlig kommunikasjon, 31. Mai 2022).

Samtidig som jeg i denne oppgaven har forsøkt å besvare min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, har det også dukket opp nye spørsmål som ville vært interessant å se nærmere på. Dersom oppgavens omfang hadde tillatt det kunne jeg, i tillegg til den kvantitative metoden, ha brukt kvalitative intervjuer og/eller observasjoner for å undersøke mitt utvalg i et nytt perspektiv. Dette kunne gitt oppgaven en ekstra dimensjon, og ved å «dykke ned» i utvalget kunne dette bidratt til å forstå studentfracallet ved fakultet for samfunnsvitenskap på et dypere plan. Andre vinklinger på studentfracfall er å se nærmere på hva slags påvirkning sosioøkonomisk bakgrunn har på studentenes tilværelse i academia. Det ville naturligvis også vært spennende å undersøke de studentene som har falt fra studiene, enten gjennom kvantitative eller kvalitative metoder, eventuelt begge deler. Dersom fakultet for samfunnsvitenskap benytter seg av mentorordninger på de studieprogrammene jeg har undersøkt, kunne man også sett på hvordan et mentorprogram virker inn på studentenes faglige og sosiale grad av integrering, og om flere hadde fortsatt på sine studieprogrammer. Videre kan det være fornuftig å sette søkelys på hvordan UiA helhetlig jobber for å forhindre studentfracfall, helt fra rektoratet og nedover i institusjonen.

Litteraturliste

Adalberon, E. Y. H. & Hansson, J. (u.å.). *SurveyXact*. Hentet 31. Mai 2022 fra

<https://www.uia.no/bibliotek/forskning-og-publisering2/surveyxact>

Andresen, S.M.H. & Lervåg, M.-L. (2022). *Frafall og bytter i universitets- og høgskoleutdanning* (SSB Rapport 2022/6). Statistisk sentralbyrå.

https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/frafall-og-bytter-i-universitets-og-hogskoleutdanning/_/attachment/inline/c2b8fce1-6f81-480e-82fa-3452bddd1916:623025b29120ba5200bda3a2cdc8d17147375682/RAPP2022-06.pdf

Bakken, P., Hauge, M.S., Wiggen, K.S. & Øygarden, K.F. (2022). *Studiebarometeret 2021 – Hovedtendenser* (Nokut Rapport 1-2022). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2022/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2021_hovedtendenser_1-2022.pdf

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing prospects in Western Society*. John Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural Theory: An Anthology* (s. 81-93). Wiley-Blackwell.

Bourdieu, P. (1979/1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1979).

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970/1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2. utg.). (R. Nice Overs.) Sage Publications. (Opprinnelig utgitt 1970).

Buerskogen, J.T. (2021). *Masterskisse: Undersøkelse av frafall i samfunnsvitenskapelige studier ved Universitetet i Agder*. (Upublisert oppgave i ME-430). Universitetet i Agder.

Fekjær, S. B. (2021, 30. Oktober). Førstegenerasjonsstudenter: Fremmede i paradiset? *Khrono*.

<https://khrono.no/forstegenerasjonsstudenter-fremmede-i-paradis/625914>

Fekjær, S.B. (2009). Utdanning: et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17(4), 291-309.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2009-04-01>

Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 34(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1080/03075070802457009>

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

Hovdhaugen, E. & Aamodt, P.O. (2005). *Frafall fra universitetet: En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999* (NIFU STEP Arbeidsnotat 13/2005). NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/282976/NIFUSTEPArbeidsnotat2005-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hovdhaugen, E. & Aamodt, P.O. (2009). Learning Environment: Relevant or Not to Students' Decision to Leave University? *Quality in Higher Education*, 15(2), 177-189.
<https://doi.org/10.1080/13538320902995808>

Hovdhaugen, E., Frølich, N. & Aamodt, P.O. (2008). *Finnes det en «universalmedisin» mot frafall?: En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter* (NIFU STEP Rapport 9). NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/281926/NIFUrapport2008-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Kvalitetsreformen* [Brosjyre]. Hentet 31. Mai 2022 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/Regjeringen-Stoltenberg-1/andre-dokumenter/kd/2001/kvalitetsreformen-brosjyre-bm/id87757/?regj_oss=10

Mastekaasa, A. & Hansen, M.N. (2005) Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn? I M. Raabe (Red.), *Utdanning 2005 - deltakelse og kompetanse*. (S. 98-121). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/sa74.pdf>

Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

Mjåland, K. & Urstad, S.S. (2022, April). *UniPed*. Resultat fra spørreundersøkelse presentert ved Universitetet i Agder, Kristiansand.

Ozga, J. & Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316–333.

<https://doi.org/10.1111/1468-2273.00100>

Pawson, R. (2000). Middle-range realism. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie / Europäisches Archiv Für Soziologie*, 41(2), 283–325.

<http://www.jstor.org/stable/23998883>

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Sivertsen, B. (2021). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse: Hovedrapport*.

Folkehelseinstituttet/SiO/Sammen/SiT

<https://sioshotstorage.blob.core.windows.net/shot2018/SHOT2021.pdf>

Studentsamskipnaden i Agder (u.å.). *Dette er SiA*. Hentet 31. Mai 2022 fra

<https://sia.no/om/dette-er-sia/>

Studiebarometeret (u.å.) *Om Studiebarometeret*. Hentet 31. Mai 2022 fra

<https://www.studiebarometeret.no/no/artikkel/2>

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus.

Journal of Education Policy, 17(4), 423–442. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of student Attrition* (2. utg.). The University of Chicago Press.

Universitetet i Agder. (u.å.). *Våre forventninger til deg som UiA-student*. Hentet 31. Mai 2022 fra <https://www.uia.no/studentreisen/artikler/vaare-forventninger-til-deg-som-ua-student>

Urstad, S.S. (2018). *Ikke-religiøse i Norge: Sosiologiske analyser av individer uten religion* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder.

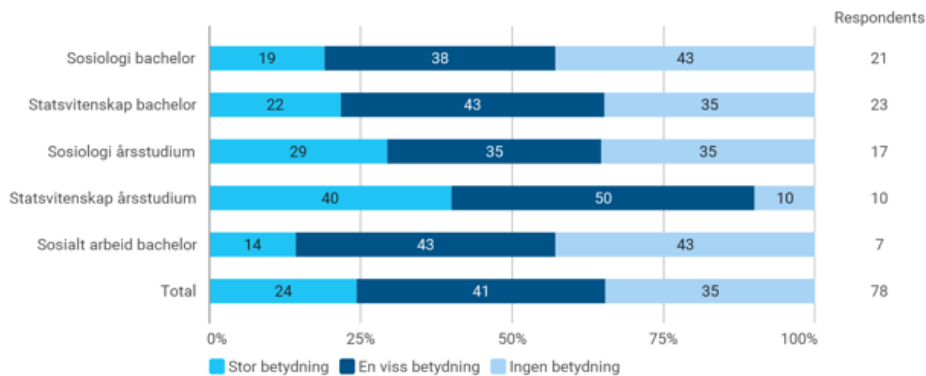
Yorke, M. & Longden, B. (2004). *Retention and Student Success in Higher Education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1 – Øvrige figurer

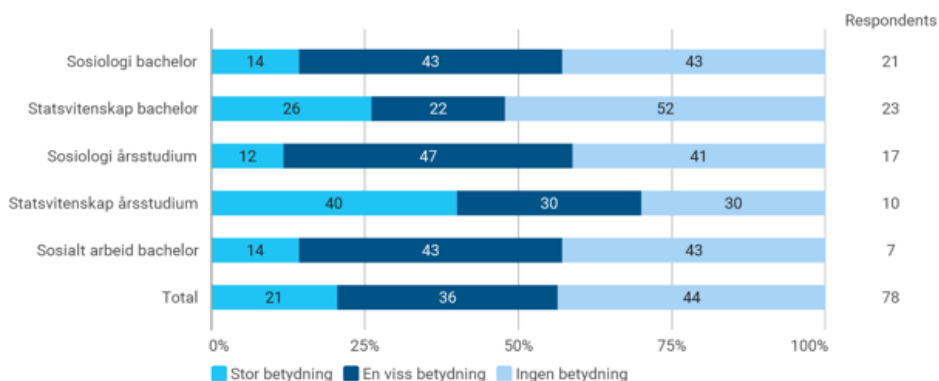
Figur 57: Påvirkning i valg av lærested - Godt faglig rykte (N=78). Prosent.

Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Godt faglig rykte



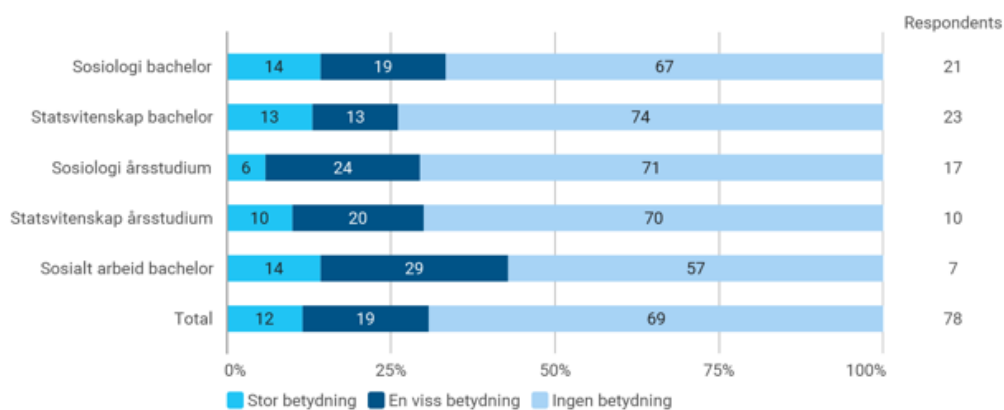
Figur 58: Påvirkning i valg av lærested - Forskning av høy kvalitet (N=78). Prosent.

Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Forskning av høy kvalitet



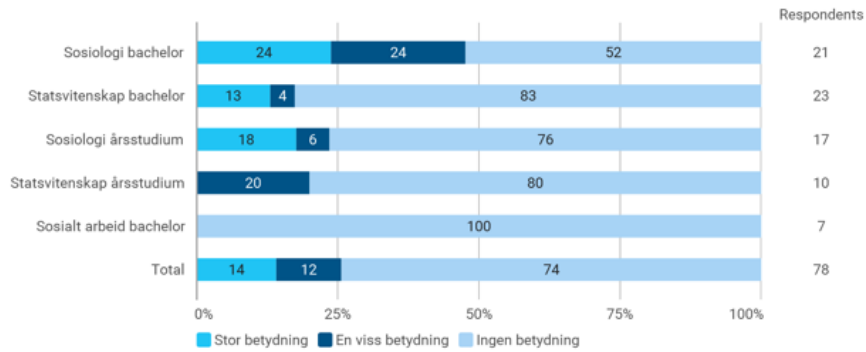
Figur 59: Påvirkning i valg av lærested - Venner/søsken på samme universitet (N=78). Prosent.

Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Venner/søsken på samme universitet



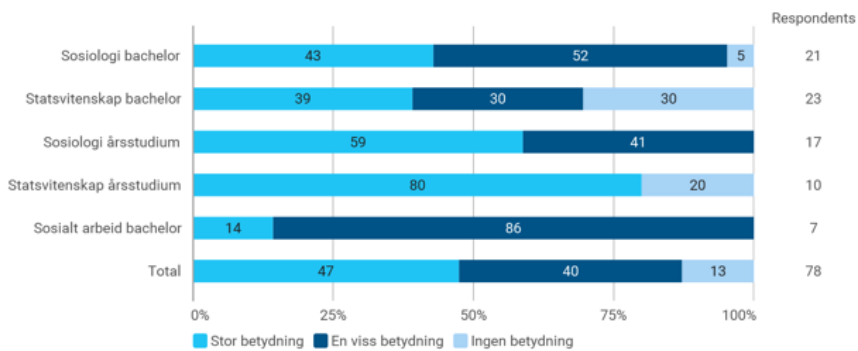
Figur 60: Påvirkning i valg av lærested - Partner i samme by (N=78). Prosent.

Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Partner bosatt i samme by



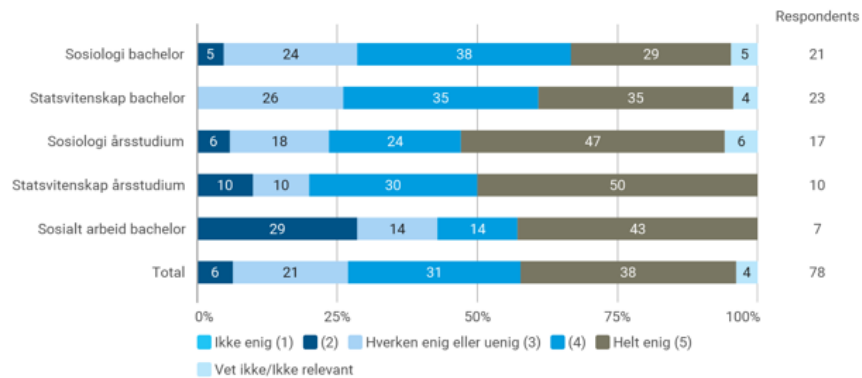
Figur 61: Påvirkning i valg av lærested - Godt studiemiljø (N=78). Prosent.

Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Godt studiemiljø



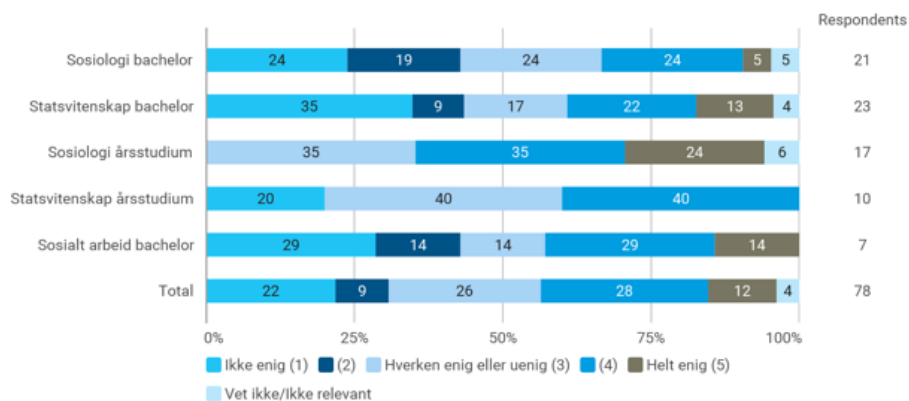
Figur 62: Grad av enighet - Informasjon om digital undervisning (N=78). Prosent.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om digital undervisning? - Lærestedet gir meg god informasjon om hvordan undervisningen skal foregå



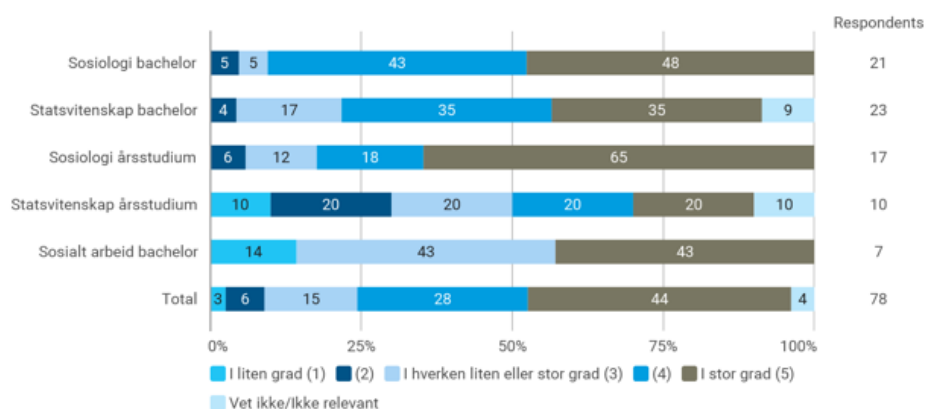
Figur 63: Grad av enighet - Oppfordring fra undervisere til innspill (N=78). Prosent.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om digital undervisning? - Underviserne oppfordrer oss studenter til å gi innspill til forbedringer av den nettbaserte



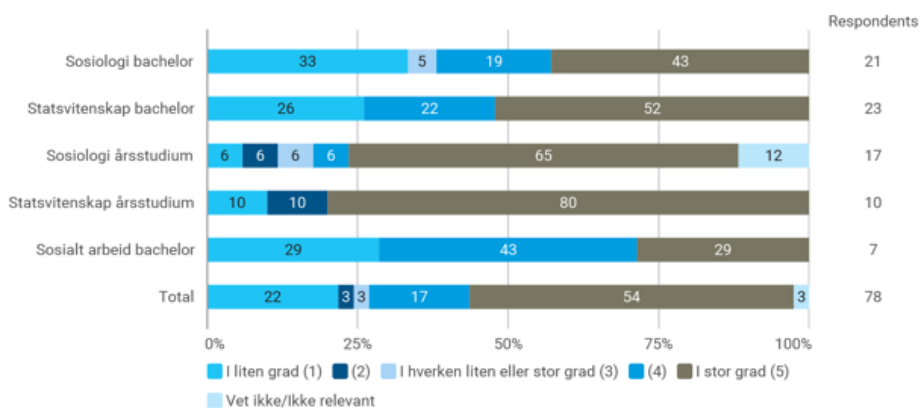
Figur 64: Grad av enighet - Koronapandemien gjør det vanskelig å delta i sosiale arrangementer (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: Koronapandemien gjør det vanskelig å delta i sosiale arrangementer



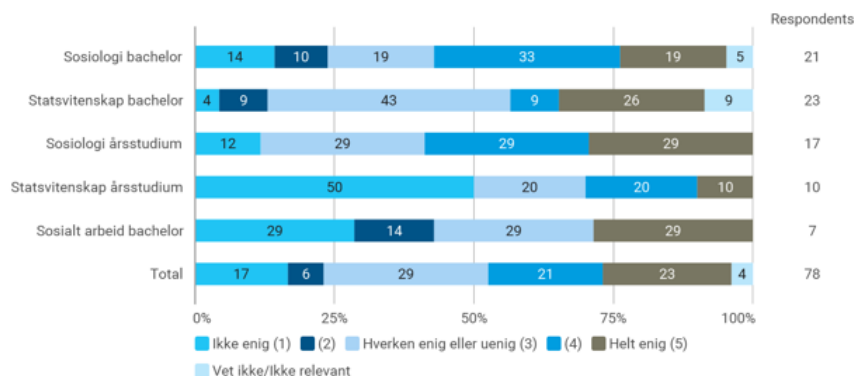
Figur 65: Grad av enighet - Deltakelse i fadderuka høsten 2021 (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: Jeg deltok under fadderuka høsten 2021



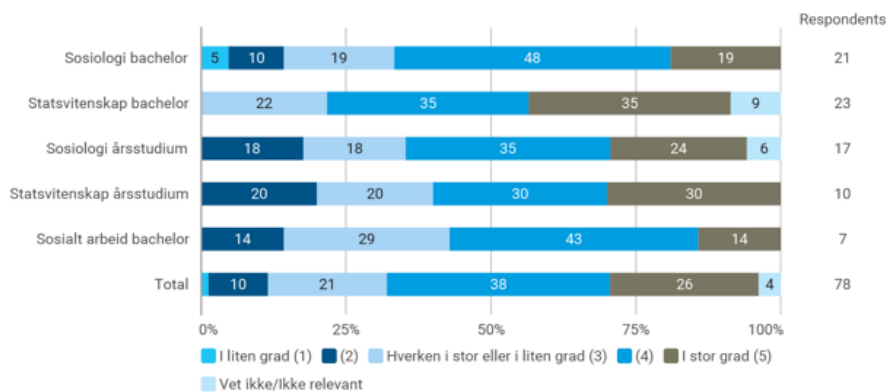
Figur 66: Grad av enighet - Pandemien gjør det vanskelig å jobbe med studiene (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig eller uenig i de følgende påstandene: Jeg opplever at pandemien gjør det vanskelig for meg å jobbe med studiene



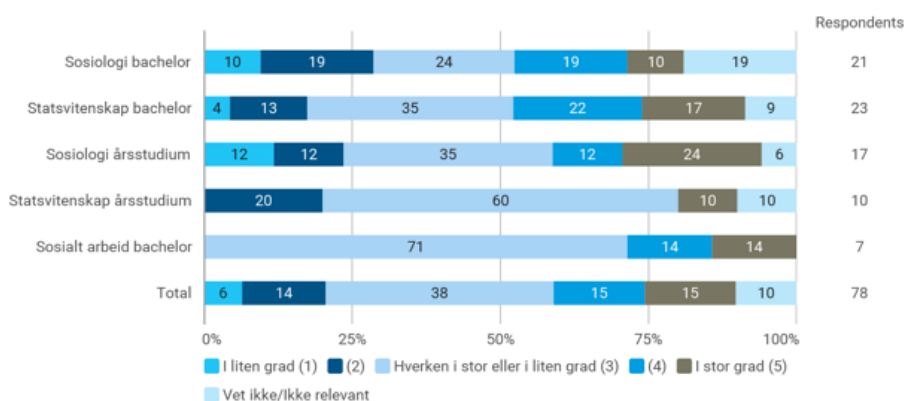
Figur 67: Grad av enighet - Forventning fra faglig ansatte om å stille forberedt til organiserte læringsaktiviteter (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: De faglig ansatte forventer at jeg stiller forberedt til organiserte læringsaktiviteter



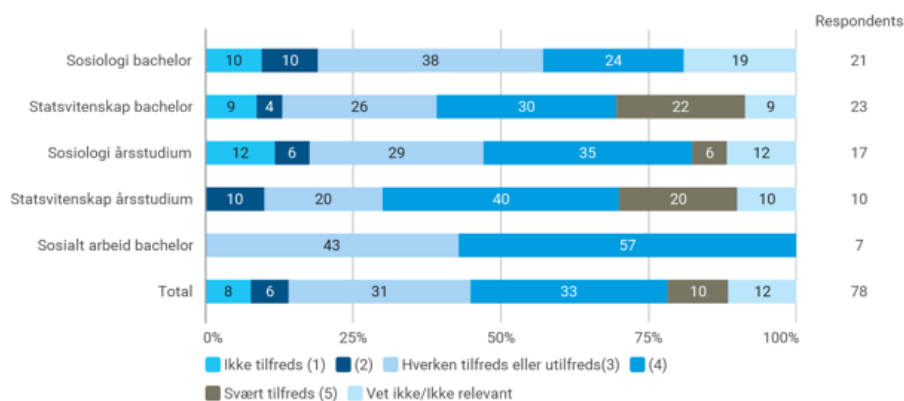
Figur 68: Grad av enighet - Faglig ansatte har høye ambisjoner på vegne av studentene (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: De faglig ansatte har høye faglige ambisjoner på vegne av meg som student



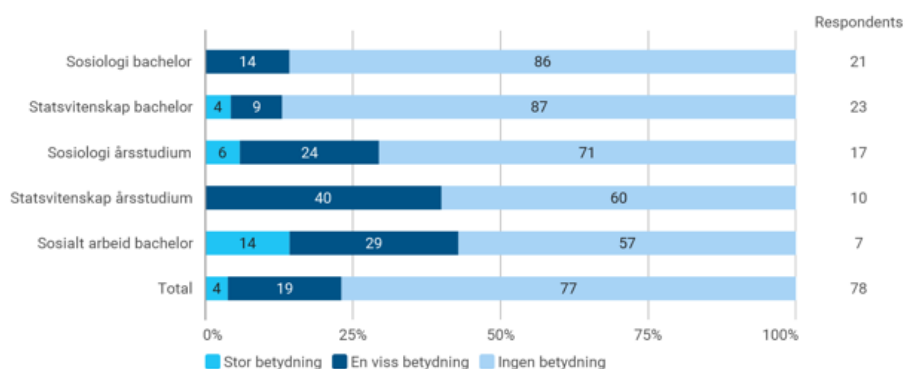
Figur 69: Grad av tilfredshet - Tilbakemeldinger fra medstudenter (N=78). Prosent.

Hvor tilfreds er du med følgende: Medstudenters evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt



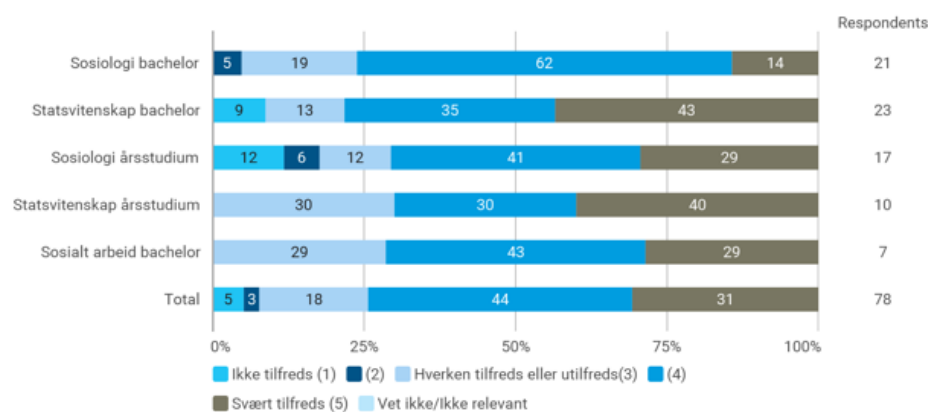
Figur 70: Påvirkning i valg av lærested - Anbefaling fra lærere/rådgivere på VGS (N=78). Prosent.

Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? - Anbefaling fra lærere/rådgivere på videregående skole



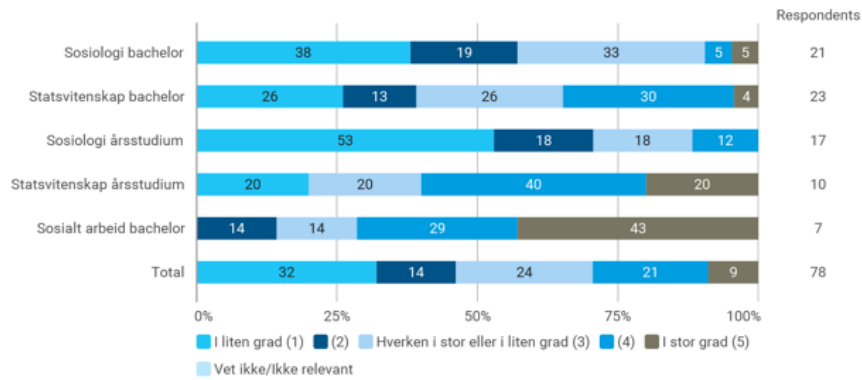
Figur 71: Grad av tilfredshet - Administrativ tilrettelegging (N=78). Prosent.

Hvor tilfreds er du med: Den administrative tilretteleggingen av studieprogrammet (timeplan, studieplan, etc.)



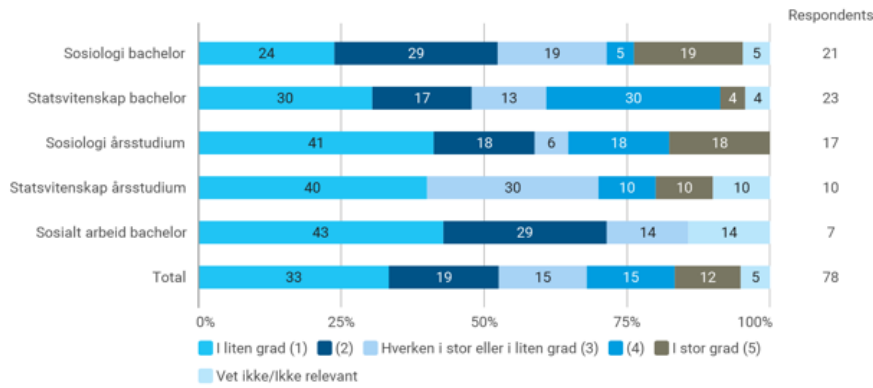
Figur 72: Grad av enighet - God informasjon om relevante yrker/bransjer (N=78). Prosent.

I hvilken grad opplever du følgende: Jeg får god informasjon om hvilke yrker/bransjer som er relevante for meg



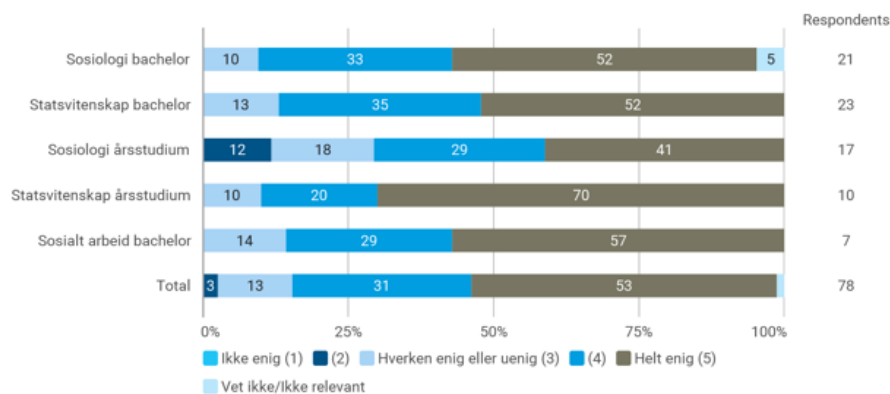
Figur 73: Grad av enighet - Vet hvor jeg kan få hjelp av UiA Karriere (N=78). Prosent.

I hvilken grad opplever du følgende: Jeg vet hvor jeg kan få hjelp til karriereveiledning ved UiA



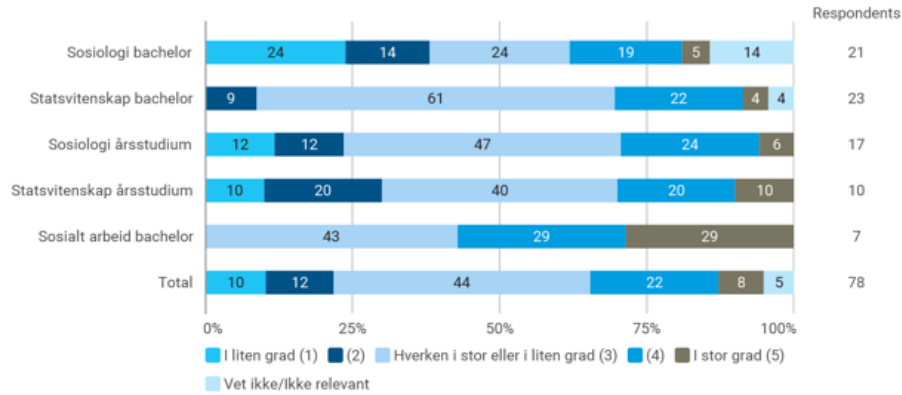
Figur 74: Grad av enighet - Jeg trives som student ved UiA (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig eller uenig i de følgende påstandene: Jeg trives som student ved Universitetet i Agder



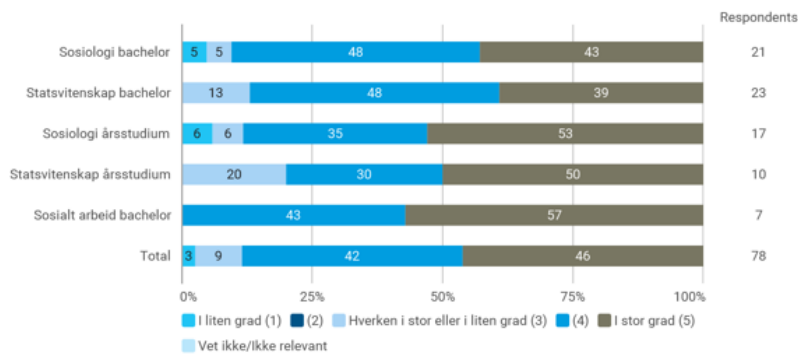
Figur 75: Grad av enighet - Forventning om å delta aktivt i organiserte læringsaktiviteter (N=78). Prosent.

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: De faglig ansatte forventer at jeg deltar aktivt i organiserte læringsaktiviteter



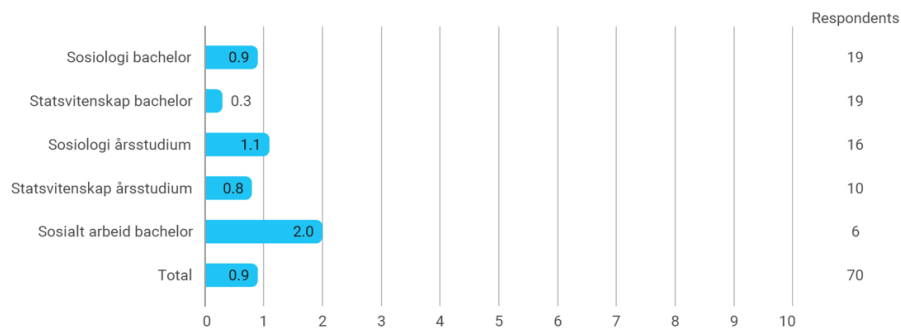
Figur 76: Grad av enighet - Studieprogrammet er faglig utfordrende (N=78). Prosent.

I hvilken grad mener du at studieprogrammet: Er faglig utfordrende



Figur 77: Tidsbruk på frivillig arbeid ved siden av studiene (N=70). Gjennomsnitt.

Anslå hvor mange timer per uke, i gjennomsnitt hittil på dette studiet (ikke medregnet ferier), du bruker på: Frivillig arbeid ved siden av studiene



Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Studentgjennomstrømming ved UiA?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke frafall ved fakultet for samfunnsvitenskap. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke om det forekommer forskjeller i frafall hos bachelor i sosiologi og bachelor i statsvitenskap, og om studentenes egne oppfatninger av sitt studieprogram kan gi en indikasjon på hvorfor frafallet er som det er. Jeg vil i tillegg undersøke hvilke egenskaper ved institusjonen og ved studenten som kan påvirke frafall.

Problemstillingen for prosjektet er:

Hvilke forskjeller i frafall finner man ved bachelor for sosiologi og bachelor for statsvitenskap ved Universitetet i Agder, og hvilke faktorer kan forklare frafallsstatistikken?

De tilhørende forskningsspørsmålene er:

1. Forekommer det forskjeller i frafallet hos bachelor i sosiologi og bachelor i statsvitenskap?
2. Forekommer det forskjeller i studentenes egne inntrykk av sitt studieprogram og sin studiesituasjon?
3. Hvilke egenskaper ved studentene og ved institusjonen kan være med på å forklare frafallet?
4. Hvilke frafallsfaktorer kan potensielt UiA som institusjon gjøre noe med?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder ved min veileder Sivert Skålvoll Urstad har ansvar for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet handler om frafall ved fakultet for samfunnsvitenskap. Derfor har jeg valgt ut to studieprogram som opplever en del frafall. De som får spørsmål om å delta i prosjektet er studenter som har påbegynt sitt andre semester i sosiologi eller statsvitenskap bachelor. Dette er to studieprogram på samme fakultet, men hvor frafallsstatistikken er ulik. Ved å undersøke dette nærmere via en spørreundersøkelse gir det et godt grunnlag for å ikke bare kunne si noe om omfanget av frafallet, men også for å kunne finne indikasjoner på hvorfor frafallet er som det er.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjekter, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine tanker om studieprogrammet du går på, slik som tanker om motivasjon, egen innsats, tilfredshet med tilbakemeldinger samt litt bakgrunnsinformasjon som kjønn, alder, karakterer fra VGS og dine foreldres/foresattes utdanning. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å

trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til UiA. Dersom du ikke ønsker å besvare spørreskjemaet kan du la være å fylle det ut, og levere blankt når skjemaene samles inn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun jeg og min veileder Sivert Skålvoll Urstad som vil ha tilgang på opplysningene. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De fysiske spørreskjemaene vil bli lagret i låst skap på UiA, og datamaterialet vil bli lagret på UiA sin server. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Det som blir publisert i masteroppgaven vil være anonymisert, og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 1. juni.

Personopplysningene vil da bli oppbevart uten personopplysninger.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitet i Agder ved

Sivert Skålvoll Urstad (Prosjektansvarlig) - sivert.s.urstad@uia.no. Tlf: 38141868

Jonas Timmermann Buerskogen (Student) - jonas_buerskogen@hotmail.com. Tlf: 97407161

Personvernombudet ved UiA: Johanne Warberg Lavold - Personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sivert Skålvoll Urstad
(Veileder)

Jonas Timmermann Buerskogen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Studentfracfall ved UiA, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i spørreskjema

Ved å krysse av i boksen over og levere spørreskjemaet samtykker du til at dine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet. Dersom du ikke ønsker å delta kan du når som helst lukke undersøkelsen.

Vedlegg 3 – Spørreundersøkelse

Hvilket studieprogram tilhører du? (Sett ett kryss)

- (1) Sosiologi bachelor
- (2) Statsvitenskap bachelor
- (4) Sosiologi årsstudium
- (5) Statsvitenskap årsstudium
- (7) Sosialt arbeid bachelor
- (6) Lærerutdanning
- (3) Annet

Hvor sikker var du i valg av studium da du søkte? (Sett ett kryss)

- (1) Jeg var helt sikker på mitt valg av studium
- (2) Jeg var nokså sikker på mitt valg av studium
- (3) Jeg var usikker i mitt valg av studium, kunne like godt ha valgt et annet

Hva påvirket ditt valg av lærested da du søkte? (To sider) (Sett ett kryss for hver linje)

	Stor betydning (1)	En viss betydning (2)	Ingen betydning (3)
Godt faglig rykte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Bredt studietilbud	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Forskning av høy kvalitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Godt studiemiljø	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Venner/søsken på samme universitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Partner bosatt i samme by	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Attraktiv studieby	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Nærhet til hjemsted	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Informasjon fra studiestedet (messer, skolebesøk, brosjyrer etc.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Anbefaling fra lærere/rådgivere på videregående skole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

Anbefaling fra familie/venner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Kom ikke inn andre steder/ved ønsket studiested	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

Undervisning (Sett ett kryss for hver linje)

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Ikke enig (1)	(2)	Hverken enig eller uenig (3)	(4)	Helt enig (5)	Vet ikke/Ikke relevant
De faglig ansatte gjør undervisningen engasjerende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De faglig ansatte formidler lærestoffet/pensum på en forståelig måte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen dekker sentrale deler av lærestoffet/pensum godt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er for lite organisert undervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Introduksjonen til det faglige innholdet i studieprogrammet har vært tilfredsstillende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Digital undervisning (Sett ett kryss for hver linje)

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Ikke enig (1)	(2)	Hverken enig eller uenig (3)	(4)	Helt enig (5)	Vet ikke/ikke relevant
Underviserne lager gode opplegg for nettbasert undervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underviserne er flinke til å engasjere studentene i diskusjoner på nett	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangelfull digital kompetanse blant underviserne påvirker undervisningskvaliteten negativt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærestedet gir meg god informasjon om hvordan undervisningen skal foregå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underviserne oppfordrer oss studenter til å gi innspill til forbedringer av den nettbaserte undervisningen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tilbakemelding og veiledning (Sett ett kryss for hver linje)

Hvor tilfreds er du med følgende:

	Ikke tilfreds (1)	(2)	Hverken tilfreds eller utilfreds (3)	(4)	Svært tilfreds (5)	Vet ikke/ikke relevant
Antall tilbakemeldinger du får fra faglig ansatte på arbeidet ditt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medstudenters evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglig veiledning og diskusjoner med faglig ansatte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Faglig og sosialt miljø (Sett ett kryss for hver linje)
Hvor tilfreds er du med:

	Ikke tilfreds (1)	(2)	Hverken tilfreds eller utilfreds (3)	(4)	Svært tilfreds (5)	Vet ikke/ikke relevant
Det sosiale miljøet blant studentene på studieprogrammet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det faglige miljøet blant studentene på studieprogrammet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miljøet mellom studentene og de faglige ansatte på studieprogrammet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene: (Sett ett kryss for hver linje)

	I liten grad (1)	(2)	I hverken liten eller stor grad (3)	(4)	I stor grad (5)	Vet ikke/ikke relevant
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koronapandemien gjør det vanskelig å delta i sosiale arrangementer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deltok under fadderuka i høst	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Organisering av studieprogrammet ditt (Sett ett kryss for hver linje)

Hvor tilfreds er du med:

	Ikke tilfreds (1)	(2)	Hverken tilfreds eller utilfreds(3)	(4)	Svært tilfreds (5)	Vet ikke/ikke relevant
Tilgjengeligheten på informasjon om studieprogrammet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvaliteten på informasjonen om studieprogrammet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den administrative tilretteleggingen av studieprogrammet (timeplan, studieplan, etc.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mulighetene for studieveiledning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvilke av følgende tilbud/ressurser kjenner du til? (Flere svar mulig)

- (1) Mulighet for studieveiledning
- (2) Mulighet for karriereveiledning
- (3) Studentsamskipnaden i Agder (SiA)
- (4) Studentorganisasjonen i Agder (STA)
- (5) Studentfrivillighet (f.eks. Østsia, verv i STA, Velferdstinget)
- (6) Hold Ut-kampanjen (SiA)
- (7) Studentaktiviteter (f.eks. KSI, Stiften)
- (8) Ressurssenteret (f.eks. Tilretteleggingskontoret, Helsekasse, Si Ifra UiA)
- (9) Studentombud
- (10) Tilbud ved biblioteket (F.eks. Skrivestua, kurs, nettressurser)
- (11) Tillitsvalgtordningen

- (12) Studenter med norsk som andrespråk
 (13) Ingen av de nevnte

Hvor fant du informasjon om de ulike ressursene/tilbudene? (Flere svar mulig)

- (1) Gjennom faddergruppen min
 (2) Ble informert av studieprogrammet mitt
 (3) Fant det ut på egenhånd
 (4) Annet
 (5) Ikke relevant

Hvilke av følgende tilbud ville du benyttet deg av, dersom ditt studieprogram tilbødte det? (Flere svar mulig)

- (1) Kurs i studieteknikk
 (2) Kurs om ressurser/tilbud ved f.eks. UiA og SiA
 (3) Faglige diskusjoner
 (4) Sosiale treff
 (5) Eksamensforberedende kurs
 (6) Ingen av de overnevnte

Medvirkning

I hvilken grad opplever du at studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet? (Sett ett kryss)

- I liten grad (1) (2) Hverken i stor eller i liten grad (3) (4) I stor grad (5) Vet ikke/ikke relevant

Studieprogrammets evne til å inspirere (Sett ett kryss for hver linje)

I hvilken grad mener du at studieprogrammet:

- I liten grad (1) (2) Hverken i stor eller i liten grad (3) (4) I stor grad (5) Vet ikke/ikke relevant

Er faglig stimulerende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er faglig utfordrende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bidrar til din motivasjon for studieinnsats	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eget engasjement (Sett ett kryss for hver linje)

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene:

	Ikke enig (1)	(2)	Hverken enig eller uenig (3)	(4)	Helt enig (5)	Vet ikke/ikke relevant
Jeg er motivert for studieinnsats	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter meg av de organiserte læringsaktivitetene som tilbys	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg møter godt forberedt til undervisningen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at studieinnsatsen min er høy	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koronapandemien har påvirket motivasjonen min for studieinnsats negativt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Forventninger (Sett ett kryss for hver linje)

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene:

	I liten grad (1)	(2)	Hverken i stor eller i liten grad (3)	(4)	I stor grad (5)	Vet ikke/ikke relevant
Jeg opplever at de faglig ansatte stiller klare forventninger til meg som student	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De faglig ansatte forventer at jeg stiller forberedt til organiserte læringsaktiviteter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De faglig ansatte forventer at jeg deltar aktivt i organiserte læringsaktiviteter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De faglig ansatte har høye faglige ambisjoner på vegne av meg som student	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Overordnet tilfredshet (Sett ett kryss for hver linje)

I hvilken grad er du enig eller uenig i de følgende påstandene:

	Ikke enig (1)	(2)	Hverken enig eller uenig (3)	(4)	Helt enig (5)	Vet ikke/ikke relevant
Jeg går på det studieprogrammet jeg helst vil gå på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er, alt i alt, tilfreds med studieprogrammet jeg går på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studieretning er viktigere for meg enn studiested	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg trives som student ved Universitetet i Agder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har et klart mål med den utdanningen jeg tar nå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at pandemien gjør det vanskelig for meg å jobbe med studiene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg har vurdert å slutte på studiet (1) (2) (3) (4) (5)

Tidsbruk på faglige aktiviteter

Anslå hvor mange timer per uke, i gjennomsnitt hittil på dette studiet (ikke medregnet ferier), du bruker på:

Læringsaktiviteter organisert av institusjonen (inkludert all undervisning og veiledning) _____

Egenstudier (lese pensum, gjøre oppgaver, delta i kollokvier og annet gruppearbeid, etc.) _____

Betalt arbeid _____

Frivillig arbeid ved siden av studiene _____

Omsorgsarbeid for egne barn _____

Tilknytning til arbeidslivet (Sett ett kryss for hver linje)

I hvilken grad opplever du følgende:

I liten grad (1) (2) Hverken i stor eller i liten grad (3) (4) I stor grad (5) Vet ikke/ikke relevant

Jeg får god informasjon om hvordan kompetansen min kan brukes i arbeidslivet (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg får god informasjon om hvilke yrker/bransjer som er relevante for meg (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg vet hvor jeg kan få hjelp til (1) (2) (3) (4) (5)

Informasjon om deg

Alder

- (1) 19-24
(2) 25-29
(3) 30-39
(4) 40-49
(5) 50+

Kjønn

- (1) Kvinne
(2) Mann
(4) Ønsker ikke å svare

Hva var karaktersnittet ditt da du gikk ut av videregående skole?

- Lavere enn 3,0
 3,0-3,4
 3,5-3,9
 4,0-4,4
 4,5-4,9
 5,0 eller høyere
 Ønsker ikke svare/Husker ikke

Hvilken prioritet hadde ditt nåværende studieprogram da du søkte høyere utdanning våren 2021?

1. prioritet
 2. prioritet
 3. prioritet
 Lavere enn 3. prioritet
 Ønsker ikke svare/Husker ikke

Foreldres/foresattes høyeste fullførte utdanning

	Utdannin g på grunnsko l-enivå (barne- og ungdoms skole)	Utdannin g fra videregåe -nde opplærin g	Høyere utdannin g, til og med 4 år (inkludert fagskole)	Høyere utdannin gpå 4,5 år eller mer	Vet ikke/ønsk er ikke svare
Mor	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Far	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Etter å ha svart på dette spørreskjemaet, har du noen tanker, ønsker eller ideer til hva som kunne vært gjort annerledes på ditt studieprogram? (Pass på at du ikke nevner andre ved navn eller oppgir andre identifiserende personopplysninger)

Har du noen kommentarer til spørreskjemaet?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta i denne spørreundersøkelsen.

Vedlegg 4 - Vurdering fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om studentgjennomstrømming ved UiA](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

964517

Prosjekttittel

Masteroppgave om studentgjennomstrømming ved UiA

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

27.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 24.01.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

Endringen består i at SurveyXact er lagt til som databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Henning Levold

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 5 – Studiebarometerets spørreskjema (2020)

20.10.2020

SurveyXact

Velkommen til Studiebarometeret!

Choose language below (English, Norwegian Nynorsk, Norwegian Bokmål, Sami).

Takk for at du vil si hva du mener om studieprogrammet ditt, svarene kan forbedre studiekvaliteten! Din høyskole/universitet har opplyst at du studerer:

Svar på undersøkelsen ved å klikke "neste" nederst på siden.

Formål

Studiebarometeret gjennomføres for å fange opp studentenes syn på utdanningskvalitet. Formålet er å øke studiekvaliteten og gi nyttig informasjon til høyskoler/universiteter, studenter og andre. Resultatene gir utdanningsinstitusjonene mulighet til å gjøre forbedringer. I tillegg brukes resultatene til forskning på utdanningskvalitet. Resultatene publiseres på studiebarometeret.no som gjennomsnitt per studieprogram. Undersøkelsen utføres av NOKUT på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Undersøkelsen går til alle studenter i 2. eller 5. studieår, ca 65 000 studenter. Institusjonen du går på har latt oss hente ut direkte personidentifiserbare opplysninger (e-postadresse og telefonnr.) og indirekte personidentifiserbare opplysninger (studieprogram, kjønn, alder, opptaksgrunnlag, eksamensresultater og statsborgerskap).

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i undersøkelsen innebærer å fylle ut et spørreskjema. Dette tar ca. 10-15 minutter. Alle som svarer er med i trekningen av 5 gavekort på 5 000 kr og 25 gavekort på 1 000 kr.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

All informasjon som samles inn behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke bli offentliggjort data som kan identifisere den enkelte. Rambøll AS bistår NOKUT i gjennomføringen og utsendingen av undersøkelsen og har tilgang til e-postadresser og telefonnummer frem til undersøkelsen stenges. NOKUT samarbeider med den enkelte høyskole og universitet. Disse vil få tilgang til svardata, men ikke identifiserbare personopplysninger som f.eks. e-postadresse, kjønn og alder.

Bakgrunnsinformasjon utleveres fra institusjonene til NOKUT for alle studentene, på bakgrunn av en rettslig forpliktelse. Det gjelder også de som ikke svarer. Dette for å undersøke om svarene vi får er representative, noe som er svært viktig for å kunne tolke resultatene. Det er mulig å reservere seg mot dette ved å sende e-post til res-studiebarometeret@nokut.no.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Direkte personidentifiserbare opplysninger vil slettes av NOKUT senest 1. oktober 2021. Indirekte personidentifiserbare opplysninger vil lagres av

<https://www.survey-xact.dk/servlet/com.pls.morpheus.web.pages.CoreSurveyPrintDialog?surveyid=1204435&locale=nb&printBackground=false...> 1/13

NOKUT ut 2025 og av NSD ut 2030, og være tilgjengelig for analyse- og forskningsformål. Dette forutsetter at du samtykker til dette til slutt i spørreskjemaet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NOKUT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektgruppa: studiebarometeret@nokut.no
- For spørsmål om personvern: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen)

*Når du svarer på spørsmålene i denne undersøkelsen, ønsker vi at du tar utgangspunkt i dine samlede erfaringer **hittil** i ditt nåværende studieprogram.*

Undervisning

Hvor enig er du i følgende påstander?

	Ikke enig (1)	(2)	(3)	(4)	Helt enig (5)	Vet ikke
De faglig ansatte gjør undervisningen engasjerende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De faglig ansatte formidler lærestoffet/pensum på en forståelig måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen dekker sentrale deler av lærestoffet/pensum godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Omfang av tilbakemelding og veiledning

Hvor ofte – hittil i studiet – har du:

	Aldri	1-2 ganger	3-5 ganger	6-10 ganger	Mer enn 10 ganger	Vet ikke
Fått tilbakemeldinger fra faglig ansatte på skriftlig arbeid før endelig innlevering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fått tilbakemeldinger fra faglig ansatte <i>etter</i> endelig innlevert skriftlig arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fått tilbakemeldinger fra faglig ansatte på <i>ikke-skriftlig</i> arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fått tilbakemeldinger fra andre <i>studenter</i> på skriftlig eller ikke-skriftlig arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diskutert faglige problemstillinger med faglig ansatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diskutert din faglige utvikling/resultater med faglig ansatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tilbakemelding og veiledning

Hvor tilfreds er du med følgende:

	Ikke tilfreds (1)	(2)	(3)	(4)	Svært tilfreds (5)	Vet ikke / ikke relevant
Antall tilbakemeldinger du får fra faglig ansatte på arbeidet ditt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medstudenters evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglig veiledning og diskusjoner med faglig ansatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Faglig og sosialt miljø

Hvor tilfreds er du med:

	Ikke tilfreds (1)	(2)	(3)	(4)	Svært tilfreds (5)	Vet ikke
Det sosiale miljøet blant studentene på studieprogrammet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det faglige miljøet blant studentene på studieprogrammet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Organisering av studieprogrammet ditt

Hvor tilfreds er du med:

	Ikke tilfreds (1)	(2)	(3)	(4)	Svært tilfreds (5)	Vet ikke
Tilgjengeligheten på informasjon om studieprogrammet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvaliteten på informasjonen om studieprogrammet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den administrative tilretteleggingen av studieprogrammet (timeplan, studieplan, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den faglige sammenhengen mellom emnene i studieprogrammet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vurderingsformer

I hvilken grad mener du at eksamener, innleveringer og andre vurderingsformer hittil i studieprogrammet ditt:

	I liten grad (1)	(2)	(3)	(4)	I stor grad (5)	Vet ikke
Har handlet om sentrale deler av lærestoffet (pensum)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har krevd forståelse og resonnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har hatt tydelige kriterier for vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har bidratt til din faglige utvikling

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her kan du skrive mer om dine erfaringer med eksamener, innleveringer og andre vurderingsformer.

Medvirkning

I hvilken grad opplever du at studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet?

I liten grad (1) (2) (3) (4) I stor grad (5) Vet ikke

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Studieprogrammets evne til å inspirere

I hvilken grad mener du at studieprogrammet:

I liten grad (1) (2) (3) (4) I stor grad (5) Vet ikke

Er stimulerende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er faglig utfordrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bidrar til din motivasjon for studieinnsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eget læringsutbytte

Hvor tilfreds er du med eget læringsutbytte hittil i studiet, når det gjelder:

Ikke tilfreds (1) (2) (3) (4) Svært tilfreds (5) Vet ikke

Teoretisk kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrkes- og fagspesifikke ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til refleksjon og kritisk tenking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muntlig kommunikasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlig kommunikasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å tenke nytt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å arbeide selvstendig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eget engasjement

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene:

Ikke enig (1) (2) (3) (4) Helt enig (5) Vet ikke

Jeg er motivert for studieinnsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter meg av de organiserte læringsaktivitetene som tilbys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg møter godt forberedt til undervisningen

Jeg opplever at studieinnsatsen min er høy

Forventninger

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene:

	I liten grad (1)	(2)	(3)	(4)	I stor grad (5)	Vet ikke
Jeg opplever at de faglig ansatte stiller klare forventninger til meg som student	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De faglig ansatte forventer at jeg stiller forberedt til organiserte læringsaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De faglig ansatte forventer at jeg deltar aktivt i organiserte læringsaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De faglig ansatte har høye faglige ambisjoner på vegne av meg som student	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bruk av digitale verktøy

Med digitale verktøy mener vi for eksempel:

- Digitale læringsplattformer (Canvas, Blackboard, It's learning, etc.)
- Programvare (Excel, Stata, MatLab, Photoshop, etc.)
- Sosiale medier (Forum, Facebook, etc.)
- Nettbaserte verktøy og medier (Youtube, Kahoot, Google Drive, etc.)
- Videoopptak, streaming, podcast, etc.

I hvilken grad opplever du følgende:

	(1) I liten grad	(2)	(3)	(4)	(5) I stor grad	Vet ikke/brukes ikke
Digitale verktøy brukes på en slik måte at jeg blir aktivt involvert i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De faglig ansatte har nødvendig kompetanse til å bruke digitale verktøy i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får opplæring i å bruke digitale verktøy/programmer som er relevante for fagområdet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruken av digital læringsplattform fungerer godt på studieprogrammet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Overordnet tilfredshet

I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene:

	Ikke enig (1)	(2)	(3)	(4)	Helt enig (5)	Vet ikke
Jeg går på det studieprogrammet jeg helst vil gå på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er, alt i alt, tilfreds med studieprogrammet jeg går på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tidsbruk på faglige aktiviteter

Anslå hvor mange timer per uke, i gjennomsnitt *hittil* på dette studiet (ikke medregnet ferier), du bruker på:

Læringsaktiviteter organisert av institusjonen (inkludert all undervisning og veiledning, samt praksis hvis relevant)

Egenstudier (lese pensum, gjøre oppgaver, delta i kollokvier og annet gruppearbeid, etc.)

Betalt arbeid

Anslå hvor mange timer per uke, i gjennomsnitt *hittil* på dette studiet (ikke medregnet ferier), du bruker på:

Betalt arbeid

Praksis

Praksis foregår ofte på en ekstern arbeidsplass, for eksempel på sykehus, skole, bedrift (ekstern praksis). Praksis kan også være internt på høyskolen/universitet, for eksempel på internklinikk ved institusjonen (intern praksis). Praksis kan være valgfri eller obligatorisk.

Har du hatt praksis som en del av studieprogrammet ditt?

- Ja
 Nei

Har du hatt mulighet, eller kommer du til å ha mulighet, til å ha praksis som en del av studieprogrammet ditt?

- Ja
 Nei

Har du hatt mer enn en praksisperiode i løpet av studieprogrammet, ber vi deg svare for den **praksisperioden du hadde sist** (uavhengig av om det var før eller etter koronakrisen). Dersom du er i praksis nå, ber vi deg svare for nåværende praksisperiode.

Hvor tilfreds er du med:

	Ikke tilfreds (1)	(2)	(3)	(4)	Svært tilfreds (5)	Vet ikke / ikke relevant
Informasjonen du fikk i forkant av praksisperioden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan høyskolen/universitetet forberedte deg på praksisperioden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan praksisperioden passet inn i studieløpet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veiledningen underveis i praksisperioden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læringsutbyttet du fikk fra praksisperioden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arbeidsoppgavens relevans for det du studerer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan studieprogrammet legger opp til refleksjon om erfaringer fra praksisperioden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tilknytning til arbeidslivet

Her ønsker vi at du tenker på den informasjonen og de mulighetene du får via både studieprogrammet ditt og andre aktører på institusjonen, som for eksempel karrieresenter og studentforeninger.

I hvilken grad opplever du følgende:

	I liten grad (1)	2	3	4	I stor grad(5)	Vet ikke / ikke relevant
Jeg får god informasjon om hvordan kompetansen min kan brukes i arbeidslivet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får god informasjon om hvilke yrker/bransjer som er relevante for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får innføring i hvordan jeg kan formidle min egen kompetanse til potensielle arbeidsgivere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representanter fra arbeidslivet bidrar i undervisningen (f.eks. som gjesteforelesere/kursholdere)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er muligheter for å jobbe med prosjekter/oppgaver i samarbeid med arbeidslivet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du mottar dette spørsmålet siden du er sykepleiestudent og trolig har tatt eksamen i Anatomi, fysiologi og biokjemi. NOKUT har nå startet et prosjekt om dette emnet. Vi ønsker derfor å sende deg en separat undersøkelse med noen spørsmål i forbindelse med dette. Vi håper at du vil delta!

- Ja, jeg ønsker å delta.
- Nei, jeg ønsker ikke å delta.
- Jeg tok ikke faget Anatomi, fysiologi og biokjemi i 2019.

Spørsmål om koronapandemien

Alle universiteter og høyskoler stengte campus fra 12.mars, og vårsemesteret 2020 ble svært annerledes. Du vil nå få flere spørsmål om hvordan du opplevde studiesituasjonen din i denne perioden.

Koronapandemien: innledende spørsmål

Da campus stengte, hadde du ansvar for barn hjemme som en følge av stengt barnehage/skole?

- Ja
- Nei

Da campus stengte, hadde du tilgang på egnet sted for å jobbe med studier?

- Ja, tilgang på god arbeidsplass
- Ja, tilgang på arbeidsplass, men ikke godt egnet (pga. plassmangel, støy, dårlig ergonomi, e.l.)
- Nei

Hvor stor andel av undervisningen din foregikk nettbasert før 12. mars 2020?

- Ingenting
- Under halvparten
- Over halvparten, men ikke alt
- Alt

Har noen av følgende forhold hindret deg fra å delta på nettbasert undervisning?

	I liten/ingen grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke / ikke relevant
Digital infrastruktur (tilgang på egen datamaskin, dårlig nettforbindelse, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egen digital kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansvar for barn/hjemmeskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hindringer relatert til plassmangel hjemme (ikke god nok arbeidsplass)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koronapandemien: undervisningstilbudet

Fikk du like stort undervisningstilbud etter 12. mars og resten av vårsemesteret som opprinnelig var satt opp?

Her tenker vi på hvor mye undervisning du fikk, uavhengig av om det var nettbasert eller ikke.

- Jeg fikk tilsvarende mengde undervisning
- Omfanget av undervisningen ble noe redusert
- Omfanget av undervisningen ble betydelig redusert

Opplvde du at noen av følgende aktiviteter ble avlyst på grunn av nedstengingen etter 12. mars og resten av vårsemesteret?

Dersom aktiviteten ble gjennomført digital, tilpasset eller kortet ned, regner vi den ikke som avlyst.

	Nei	Ja, en gang	Ja, flere ganger	Ja, alt	Ikke aktuelt / ikke planlagt våren 2020
Forelesning og seminar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laboratorieøvelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feltarbeid/datainnsamling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utenlandsopphold	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ble det endringer i **omfanget** av følgende undervisnings- og arbeidsformer etter nedstengingen 12. mars og resten av vårsemesteret?

	Ikke aktuelt / ikke planlagt våren 2020	Mindre brukt	Like mye brukt	Mer brukt
Forelesning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seminar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppe uten lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innleveringsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praksisperioder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feltarbeid / ekskursjon / egen datainnhenting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laboratorieøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annen praktisk øving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvordan opplevde du det faglige utbyttet av undervisningen etter 12. mars og resten av vårsemesteret, sammenlignet med vanlig undervisning før 12. mars?

- Mye dårligere
 Dårligere
 Omtrent likt
 Bedre
 Mye bedre

Tror du at du på grunn av endringene i undervisning etter 12.mars og resten av vårsemesteret vil komme til å bli forsinket i studiet?

- Nei
 Ja, mindre enn et semester
 Ja, et semester eller mer
 Vet ikke

Koronapandemien: påstander om undervisningen

Hvor enig er du i de følgende påstandene om undervisningen etter 12. mars og resten av vårsemesteret.

	Helt uenig (1)	2	3	4	Helt enig (5)	Vet ikke / ikke relevant
Underviserne lagde gode opplegg for nettbasert undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underviserne var flinke til å engasjere studentene i diskusjoner på nett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangelfull digital kompetanse blant underviserne påvirket undervisningskvaliteten negativt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærestedet ga meg god informasjon om hvordan undervisningen skulle foregå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underviserne oppfordret oss studenter til å gi innspill til forbedringer av den nettbaserte undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koronapandemien: påstander om egen deltakelse i undervisning

Hvor enig er du i de følgende påstandene om egen deltagelse i undervisningen etter 12. mars og resten av vårsemesteret.

	Helt uenig (1)	2	3	4	Helt enig (5)	Vet ikke / ikke relevant
Jeg deltok mer aktivt i undervisningen da den foregikk på nett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg syntes undervisningen på nett var mindre motiverende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veiledning over nett fungerte godt som et alternativ til vanlig veiledning for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ville ha lært mer hvis jeg kunne ha vært fysisk til stede på lærestedet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor enig er du i de følgende påstandene om egen deltagelse i undervisningen etter 12. mars og resten av vårsemesteret.

	Helt uenig (1)	2	3	4	Helt enig (5)	Vet ikke / ikke relevant
Når undervisningen var tilgjengelig i opptak, var det større sjans for at jeg fikk den med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når undervisningen var tilgjengelig i opptak så jeg på den flere ganger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg foretrakk live-streamet undervisning fordi det ga anledning til å stille spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det var lettere å la være å delta på nettbasert undervisning enn fysisk undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selv om undervisningen var live-streamet var det lite anledning til å stille spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koronapandemien: eksamen

Ble eksamensformen endret (f.eks. hjemmeeksamen i stedet for skoleeksamen) våren 2020?

- Ja
 Nei

Hvor enig er du i de følgende påstandene om eksamen/vurdering våren 2020?

	Helt uenig (1)	2	3	4	Helt enig (5)	Vet ikke / ikke relevant
Hjemmeeksamen passet godt for det studieprogrammet jeg tok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nettbasert hjemmeeksamen hadde mer utfordrende oppgaver enn en vanlig skoleeksamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når eksamensformen måtte endres, synes jeg det var rimelig at det ble gitt bestått/ikke bestått i stedet for bokstavkarakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koronapandemien: påstander om psykososiale forhold

Hvor enig er du i de følgende påstandene om psykososiale forhold etter 12. mars og resten av vårsemesteret 2020?

	Helt uenig (1)	2	3	4	Helt enig (5)	Vet ikke / ikke relevant
Jeg følte meg mer ensom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplevde det som vanskeligere å strukturere studieverdagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg opplevde det som tidsbesparende å slippe å reise til lærestedet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg savnet det sosiale studiemiljøet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min studiemotivasjon ble lavere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplevde mindre prestasjonspress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fikk mer ro over livet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fikk økonomiske problemer, på grunn av permittering / mindre deltidsjobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg var bekymret for at jeg selv eller venner og familie skulle bli smittet og syke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koronapandemien: spørsmål om tidsbruk

Hvordan påvirket situasjonen etter 12. mars hvor mye tid du brukte på følgende aktiviteter:

	Mindre tid	Like mye tid	Mer tid
Undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egenstudier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betalt arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koronapandemien: spørsmål om høstsemesteret

Hvor stor andel av undervisningen din høsten 2020 foregår nettbasert?

- Ingenting
 Under halvparten
 Over halvparten, men ikke alt
 Alt

Koronapandemien: avsluttende spørsmål

Hvor enig er du i de følgende påstandene?

	Helt uenig (1)	2	3	4	Helt enig (5)	Vet ikke / ikke relevant
Koronasituasjonen har gjort meg mer positiv til nettbasert undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koronasituasjonen har vist at fysiske møter er helt nødvendig for læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koronasituasjonen har gjort meg mer bekymret for fremtiden (for studieprogresjon eller karriere)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nettbaserte forelesninger kan i stor grad erstatte fysiske forelesninger, uten at det går ut over læringsutbyttet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nettbaserte seminarer/gruppeundervisning kan i stor grad erstatte fysiske seminarer, uten at det går ut over læringsutbyttet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Informasjon om deg

Institusjonen du går på har, blant annet, gitt oss informasjon om

studieprogrammet ditt og studieår. Vi ber deg om å oppgi litt mer bakgrunnsinformasjon. Denne informasjonen skal kun brukes til forskning.

Kryss av for dine foreldre / foresattes høyeste fullførte utdanning:

	Utdanning på grunnskolenivå (barne- og ungdomsskole)	Utdanning fra videregående opplæring	Høyere utdanning, til og med 4 år (inkludert fagskole)	Høyere utdanning, 4,5 år eller mer	Vet ikke	Ønsker ikke å svare
Mor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Far	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kjønn

- Mann
 Kvinne
 Annen kjønnsidentitet
 Ønsker ikke å svare

Kommentarer

Har du noen ønsker eller ideer som kan forbedre studieprogrammet? Eventuelle kommentarer du oppgir vil bli sendt - anonymt - til institusjonen din og kan bidra til utvikling av studieprogrammet ditt.

Her kan du gi tilbakemelding til NOKUT på hvordan du synes spørreskjemaet fungerer.

Samtykke til kobling av opplysninger

For å redusere antall spørsmål i skjemaet har vi fått en del bakgrunnsinformasjon om deg (blant annet kjønn, alder, opptaksgrunnlag, eksamensresultater og statsborgerskap) fra utdanningsinstitusjonen din. For forskningsformål ønsker vi å koble denne informasjonen med svarene i spørreskjemaet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og vil ikke publiseres på en måte som kan identifisere enkeltpersoner. Prosjektet er meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS

Jeg samtykker i at opplysningene i skjema kan kobles med mine bakgrunnsdata

- Ja

Nei

Fremtidig kontakt

NOKUT arbeider kontinuerlig for å forbedre spørreskjemaet. I tillegg ønsker vi å få større innsikt i hvorfor studentene svarer slik de gjør.

Dersom du er villig til å svare på noen oppfølgende spørsmål senere, vennligst oppgi e-postadressen din under.

Du vil maksimalt bli kontaktet av oss for to undersøkelser i løpet av 2021 og vi vil slette din e-postadresse i løpet av 2021. Dersom du samtykker til dette, ved å oppgi din e-postadresse under, innebærer det at vi i denne perioden kan koble din e-postadresse med data fra spørreskjemaet og med indirekte identifiserende opplysninger om deg. Dette er opplysninger om alder, kjønn, opptaksgrunnlag, eksamensresultater og statsborgerskap.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og vil ikke publiseres på en måte som kan identifisere enkeltpersoner. Prosjektet er meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

E-postadresse

Takk for at du svarte på årets undersøkelse. Resultatene blir publisert på www.studiebarometeret.no i starten av februar.

Med vennlig hilsen,
NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning)