



Masteroppgave

ADM755 Samfunnsendring, organisasjon og ledelse

Frafall i høyere utdanning - årsaker til frafall fra økonomisk-administrativ utdanning

Carina Mathisen

Totalt antall sider inkludert forsiden: 67

Molde, 26.05.15



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 30

Veileder: Turid Aarseth

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 26.05.15

Forord

Denne masteroppgaven representerer min avsluttende del av masterstudiet i samfunnsendring, organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Molde, og utgjør 30 studiepoeng. Arbeidet bak oppgaven har vært krevende og svært lærerikt. Det har vært en spennende prosess som nå avsluttes.

Flere har hatt en sentral rolle i dette forskningsprosjektet, og alle fortjener et stort takk. Jeg vil aller først få takke min veileder, Turid Aarseth for fantastisk veiledning med både konstruktiv kritikk og ros. Hennes gode råd og innspill har vært oppklarende og motiverende.

Informasjonen jeg har mottatt og som har kommet frem har vært av avgjørende betydning for min oppgave. Jeg vil derfor rette en stor takk til Høgskolen i Ålesund som var behjelpelig med å skaffe kontakt med tidligere studenter og til de åtte respondentene for deres åpenhet ved intervjuene.

Også en stor takk til min gode venninne Camilla Kalland. Du har vært en god studiepartner og støttespiller i mange år og spesielt gjennom denne oppgaven. Det har vært svært nyttig og fått innspill og delt mine tanker meg deg.

Til slutt ønsker jeg å takke min familie. Uten deres støtte og mange timer med barnevakt for Jonas hadde jeg ikke kommet i mål med utdannelsen eller dette prosjektet.

Ålesund, Mai 2015

Carina Mathisen

Sammendrag

Tema for denne studien er frafall fra økonomisk- administrativ høyskoleutdanning. Målet er å få en bedre forståelse av frafallsproblematikken og gi et beskrivende bilde av studentenes valgprosess.

Til grunn for studien ligger teorien om rasjonelle valg, med fokus på valgbeslutningen til den enkelte student. Videre presenteres system og individperspektiv, hvor sosial og akademisk integrasjon samt sosial bakgrunn lanseres som mulige forklaringer på frafall.

Enhetene er studenter som har valgt å avbryte studiet. Deres erfaringer og opplevelser ble målt ved hjelp av kvalitativ intervjuundersøkelse. Analyseenhetene i oppgaven var åtte studenter fra henholdsvis 2013-2014, 2012-2013, 2011-2012 kullet ved Høgskolen i Ålesund. Dataene er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer, og analysert ved bruk av kategorisering.

Analysen viser at frafallet i hovedsak tok form av et eget valg som følge av manglende interesse og motivasjon for studiet. Respondentene fremstod som i hovedsak rasjonelle i sin valgprosess. Ingen av studentene opplevde frafallet som et nederlag, og følte heller de hadde fått en erfaring rikere. Noen av respondentene byttet lærested/studium, mens andre startet arbeidslivet. Samlet sett fremstår funnene som et sammensatt problem der flere faktorer spiller inn. Både studenters sosiale bakgrunn og sosial og akademisk integrering spiller inn og sammen.

Avslutningsvis diskuteres hvorvidt det er mulig og hensiktsmessig for utdanningsinstitusjonene å hindre frafallene.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Oppgavens oppbygging	3
2.0	Teoretisk tilnærming	4
2.1	Kvalitetsreformen	4
2.2	Frafall	5
2.3	Valg	6
2.3.1	Motiver for valg av utdanning	6
2.3.2	Rasjonelle valg	7
2.4	Ulike perspektiv på frafall	9
2.5	Systemperspektivet	10
2.6	Individperspektivet	12
2.6.1	Sosial posisjonsteori	12
2.6.2	Motivasjon	13
2.6.3	Økonomisk kapital	15
2.6.4	Kulturell kapital og habitus	15
2.7	Presisering av forskningsspørsmål	18
3.0	Metode	19
3.1	Valg av forskningsstrategi	19
3.1.1	Kvalitativ metode	20
3.2	Datainnsamling	20
3.2.1	Intervju	21
3.2.2	Intervjuguide	22
3.2.3	Valg av respondenter	22
3.2.4	Rekruttering av respondenter	23
3.2.5	Gjennomføring av intervju	24
3.3	Dataanalyse	25
3.4	Undersøkelsens kvalitet	26
3.4.1	Validitet	26
3.4.2	Relabilitet	27
3.4.3	Generalisering	27
3.5	Forskningsetikk	28
4.0	Presentasjon av data	29
4.1	Hvordan forklarer studentene frafallet?	29
4.1.1	Interesse	29
4.1.2	For faglig krevende	31
4.1.3	Den økonomiske situasjonen	32
4.1.4	Andre tilbud	33
4.2	Hvordan har forhold ved høyskolen/utdanningen betydning for frafallet?	34
4.2.1	Bosituasjon	34
4.2.2	Manglende sosialt miljø	34
4.2.3	Tilpasningsproblemer	35
4.2.4	Institusjonens fasiliteter	36
4.3	Hvordan har studenters sosiale bakgrunn/personlige forhold betydning for frafallet?	37
4.3.1	Motivasjon til å studere	37
4.3.2	Forventning fra andre	39
4.3.3	Opplevelsen rundt valget om å slutte i utdanningen	40

4.3.4	Støtte i valget	41
4.4	Sammendrag	42
5.0	Diskusjon.....	44
6.0	Konklusjon/avslutning.....	48
	Referanseliste.....	52
	Vedlegg.....	56
	Vedlegg 1: Forespørsel til potensielle respondenter	56
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	58
	Vedlegg 3: Godkjenning NSD	60

1.0 Innledning

Utdanning har svært stor betydning i dagens samfunn og kunnskapsnasjonen Norge har behov for personer med høy faglig kompetanse innenfor et bredt spekter av fag. For styresmaktene er det et viktig mål at studenten skal lykkes i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet 2008).

Vi har i dag et bredt tilbud i høyere utdanning. Pr. dags dato har Norge åtte universiteter, 20 høgskoler og fem vitenskapelige høyskoler med statlig eierskap. I tillegg finnes en rekke private høyere utdanningsinstitusjoner, herav 23 som mottar statlig støtte. I 2013 var det registrert 232 662 studenter i høyere utdanning. Antallet har økt med 22 % siden 2007, og økonomisk- administrativ utdanning har relativt sett den største studentveksten (44 %) (Kunnskapsdepartementet 2014). Antall kandidater i høyere utdanning er økende, og på de fleste områder et godt samsvar mellom studenter og samfunnets behov for arbeidskraft (Tønnesen og Larsen 2014). Rekrutteringen til høyere utdanning virker å fortsette i positiv retning, men hvor mange gjennomfører egentlig sin utdanning?

Det er utfordringer med frafall og lav gjennomstrømning blant alle studenttyper og i alle studentmiljøer. I tilstandsrapporten for høyere utdanning (2014), kommer det frem at frafall og lav gjennomføring på bachelornivå er et gjennomgående problem. Tall fra SSB viser at blant nye studenter som startet på høyere utdanning i skoleåret 2001/2002 var det 42 % som ikke hadde fullført noen grad i løpet av ti år. Sammenlignet med studentene som startet ti år tidligere, er dette en økning på 9 % (SSB 2014).

Studenter som bruker lenger tid enn normert eller aldri fullfører utgjør dermed en betydelig kostnad, både for det enkelte individ, men og for samfunnet. Det må antas at det kan være negative konsekvenser i form av store studielån, vanskelig å komme inn på arbeidsmarkedet og en følelse av å ha mislyktes. Dette skaper grunnlaget for å studere frafall. Hvorfor skjer det?

Økonomisk-administrativ utdanning har flest registrerte studenter i Norge, og det er mange tilbydere av denne type utdanning både ved universitetene og høgskolene. I 2014 var der 5532 studieplasser på økonomisk- administrativ utdanning. Antall førstevalgs søkere i

2014 var 15379. Det kan framstå som et paradoks at samtidig så sliter økonomisk-administrativ utdanning med frafall (Samordnaopptak 2014).

I en artikkel publisert hos dinepenger.no i 2012, kommer det frem at 37% droppet ut av økonomisk-administrativ utdanning i tidsperioden 2005 – 2010 og at dette fagområdet tradisjonelt har hatt stort frafall på bachelornivå over hele Norge. Tallene viser at 12 % slutter i løpet av første året, mens hele 25 % faller fra i andre studieår eller senere (Wiig 2012).

Temaet for denne oppgaven vil være frafall fra økonomisk-administrativ utdanning. I dag sees utdanning som en nødvendighet for den enkelte, ikke et privilegium som før i tiden. Vi opplever økende individualisering, der mennesket har ansvar for sin egen utvikling og med de følgende dette får for deres beslutninger. På denne bakgrunn er det behov for å belyse hvordan de som etter å ha kommet inn på et av landets mest populære studium, opplever det å forlate dette studiet.

1.1 Problemstilling

Det kan finnes mange grunner til at studenter forlater sitt studium og lærested. Tidligere studier av frafall i høyere utdanning i Norge har i stor grad vært basert på registerstatistikk, og vært orientert mot å finne nivået på frafallet (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008). Svakheten ved registerdata er at en ikke kan forklare hvorfor frafallet skjedde.

Jeg ønsker med dette forskningsprosjektet og få nærmere innsikt i hvorfor populære breddeutdanninger, som økonomisk-administrativ utdanning, har så stort frafall. Jeg vil først se på hva som karakteriserer rekrutteringen til et slikt studie, da jeg antar at hvilke faktorer som var viktige valg av studiet, også har betydning for å velge det bort.

Problemstillingen jeg har kommet frem til er: Hva er årsakene til frafall fra økonomisk-administrativ utdanning?

Problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan studentene selv forstår og tolker sitt frafall. Jeg vil undersøke hvilke faktorer som på den ene siden påvirket valg av studiet og på den andre siden var viktige for frafallet.

Studien tar også sikte på å belyse hvilken rolle utdanningsinstitusjonen spiller i studenters vurderinger knyttet til å slutte på studiet. Dette er spørsmål av stor politisk og faglig interesse, da det dreier seg om hvilke tiltak som kan være aktuelle for å realisere de utdanningspolitiske målene om økt grad av gjennomstrømming (Stortingsmelding nr.27,2000-2001).

På bakgrunn av teoripresentasjon i kapittel 2, vil delproblemstillinger bli utviklet.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av seks kapitler, hvor det i første kapittel har blitt presentert en innledning og problemstilling for oppgaven. Videre i kapittel 2 blir begrepsbruken presisert og relevant teori for forskningsprosjektets tema og delproblemstillingene presentert. Kapittel 3 tar for seg den metodiske tilnærmingen, samt forskningsprosjektets kvalitet og etiske betraktninger. I neste kapittel, kapittel 4, vil dataene presenteres. I kapittel 5 vil funnene bli diskutert, mens kapittel 6 gir oppgavens konklusjon og avslutning.

2.0 Teoretisk tilnærming

I denne delen vil jeg utvikle et teoretisk grunnlag for å forstå studenters frafall. I første del plasseres problemstillingen i en utdanningspolitisk kontekst (Kvalitetsreformen). Jeg vil deretter definere begrepet frafall, og se på ulike former for frafall. Videre beskrives valg, både knyttet til valg av utdanning og valg basert på frafall. Neste del gir en introduksjon til to ulike perspektiv valgene kan tas innenfor. Gjennom perspektivene ønsker jeg å få frem hva som påvirker studentene til å falle fra utdanningen. Tilslutt presenteres delproblemstillingene for oppgaven.

2.1 Kvalitetsreformen

Kvalitetsreformen i høyere utdanning er en reform som ble vedtatt i Stortinget i 2001 og iverksatt ved studiestart i 2003 ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Denne reformen har bidratt til økt oppmerksomhet rundt frafall (Store norske leksikon 2014).

Kvalitetsreformen har ført til ulike strukturelle endringer i høyere utdanning og gir føringer for hvordan institusjoner skal arbeide med mottakelsen av studenter, gjennomføring av studie og kvalitetssikring av undervisningen. Det overordnede målet med reformen er at studentene skal lykkes å gjennomføre utdanningen på normert tid, og at frafallet reduseres. Dette skal skapes gjennom bedre veiledning og oppfølging og dermed et tettere forhold mellom student og lærested (Stortingsmelding nr.27,2000-2001). Kvalitetsreformen skal gi universiteter og høyskoler større ansvar og frihet, i henhold til det faglige, økonomiske og den interne organiseringen av institusjonen (Kunnskapsdepartementet 2002). Reformen har også fått økonomiske konsekvenser. Tidligere fikk institusjonene betalt for antall studenter tilknyttet institusjonen, mens etter reformen er betalingen i større grad knyttet til antall uteksaminerte studenter. Finansieringssystemet etter Kvalitetsreformen premierer dermed gjennomstrømming istedenfor antall rekrutterte studenter. Dette bidrar til at institusjonene får sterkere intensiver til å redusere nettopp frafallet og øke gjennomstrømmingen (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008).

Sett i forhold til Kvalitetsreformens mål om at ”studentene skal lykkes” utgjør frafall fra studiene et betydelig problem. Institusjonene tillegges hovedansvaret for skape et helhetlig

læringsmiljø som skal bidra til å redusere frafallet. Men for å utvikle et slikt miljø er det nødvendig å få bedre kunnskap om hva som er det reelle frafallet og hva frafallet skyldes (Hovdhaugen og Aamodt 2005).

2.2 Frafall

Frafallsbegrepet er mye brukt både faglig og politisk, men meningsinnholdet er ikke alltid like klart. Frafall er et sammensatt problem som skaper konsekvenser for både individet, institusjonene og for samfunnet (Bakken 2011). Når begrepet brukes av utdanningsinstitusjonen, refererer det til en student som forlater utdanningsinstitusjonen uten å ha gjennomført eksamen eller fått vitnemål. Ifølge Tinto (1993) skal studenten ha gjort en fullstendig tilbaketrekking fra studiet før en kan benytte begrepet frafall.

I følge Mastekaasa og Hansen (2005:101) er begrepet frafall i høyere utdanning avhengig av hvilken enhet man ser på frafall fra. Frafall i utdanning kan beskrives basert på tre distinksjoner: 1. om avgangen fra studiet er frivillig eller basert på tvang, 2. om man bytter studie/lærested eller avbryter utdanningen og 3. hvorvidt avbruddet er midlertidig eller endelig (Tinto 1993).

Den første distinksjonen på frafall skiller om det er et frivillig valg eller om man er tvunget til å slutte. Studenter som faller fra basert på eget valg, kan defineres som de tar et bortvalg ved å fysisk velge bort utdanningen. I enkelte situasjoner derimot har ikke studenten et faktisk valg. Studenter som ikke har progresjon i studiene, mangel på resultat eller trang økonomi kan ende opp med å bli tvunget til å forlate utdanningen. Det finnes dermed ulike former for frafall, og frafall gjennom bortvalg er forskjellig fra frafall basert på tvang. Jeg vil i denne undersøkelsen benytte begrepet frafall som begrep både for de som har falt fra basert på eget valg og gjennom tvang.

Den andre distinksjonen er beskrivende for hva studenter gjør etter de slutter på sin påbegynte utdanning. En skiller mellom studenter som bytter lærested eller studium (institusjonell avgang) og de som slutter helt i høyere utdanning (systemavgang) (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008; Hovdhaugen 2012). Den første gruppen faller ikke fra høyere utdanning, men fra studiet de startet på. For denne gruppen er frafall basert på studiebytte. Relativt mange studenter som har et opphold i studiene, vender tilbake til

høyere utdanning, men da ofte ved et annet lærested enn de opprinnelig begynte. Den andre gruppen har ikke bare falt fra utdanningen de begynte på, men også generelt fra høyere utdanning. Dette beskrives som studentavgang eller «drop-out» (Hovdhaugen 2012). Begge former for frafall vil oppfattes som en tapt student for lærestedet (Hovdhaugen og Aamodt 2011).

Den tredje distinksjonen baseres på om oppholdet i studiet er midlertidig eller endelig. I dag er det vanlig at studenter har flere avbrudd i utdanningen sin, og det er vanskelig og fastsette hva som er et midlertidig opphold og hva som er endelig. Frafallet er basert respondentens egen oppfattelse av sin situasjon på et gitt tidspunkt. Har studenten ikke noen intensjon om å fullføre sitt påbegynte studie, betegnes vedkommende som frafalt.

Frafall defineres i denne studien som alle studenter som har gått et semester og avlagt minst én eksamen, og som i løpet av normert studietid slutter på denne utdanningen. Frafall i denne studien har da muligens forskjellig betydning for den enkelte student.

2.3 Valg

Det er hensiktsmessig å kunne forstå hvorfor studentene tar de valgene de gjør. Hvilke faktorer ligger til grunn for deres valg, valget om å begynne og valget om å avbryte en utdanning. Her vil jeg skape et teoretisk grunnlag for å kunne forstå frafallsvalget.

2.3.1 Motiver for valg av utdanning

For å forstå frafall, vil jeg først argumentere for at en også må forstå hvorfor studentene valgte å begynne på utdanningen. Faktorer som danner grunnlag for inngang til et studie kan være relatert til eventuelle årsaker til avgang fra et studie (Tinto 1993). Siden formålet med undersøkelsen er å forstå hvorfor studenter slutter i høyere utdanning, må en også se på hvorfor studentene opprinnelig valgte å studere. I hvilken grad foretok de et reelt, bevisst valg, og i hvilken grad var valget preget av tilfeldigheter eller tvang?

Sentralt står motivasjonen til den enkelte student for å begynne å studere. Motivasjon stammer fra det latinske ordet *movere* som betyr å bevege (Schunk, Pintrich og Meece 1996). Motivasjon kan relateres til en indre tilstand som aktiverer oss til handling, og drar

de i bestemte retninger. Motivasjon påvirker våre handlingsvalg, innsatsen vi legger ned, og utholdenheten for å løse oppgaver (Skaalvik og Skaalvik 2009:37).

Motiver beskriver hva som ligger til grunn for motivasjonen til studentene. En undersøkelse gjennomført ved Studiebarometeret (2014) viser at studenter ved økonomisk-administrativ utdanning på landsbasis setter forventet arbeid etter studiet som viktigste valg for studiet. Andre faktorer som veier høyt er faglig interesse. Ser en nærmere på en spesifikk høgskole ser man at studenter ved Høgskolen i Ålesund setter nærhet til hjemmet høyest når de valgte denne utdanningen.

At bostedssituasjonen settes høyere enn kriteriet om interesse og faglig innhold kan diskuteres i forhold til frafall. Har studenten tatt et rasjonelt valg m.h.t studie, eller var valget preget av mer tilfeldigheter og det som var enklest for den enkelte?

2.3.2 Rasjonelle valg

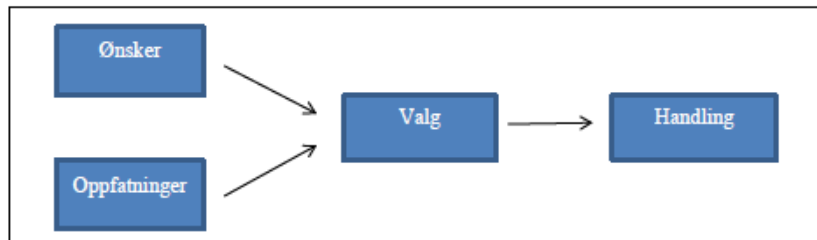
En har mange valg som student. De bestemmer om de skal begynne på en utdanning, om de vil gjennomføre, bytte eller avbryte utdanningen. Teorien om rasjonelle valg, begynte å gjøre seg gjeldende innen sosiologien på 1960-tallet, og ble først introdusert som bytteteori. Teorien står fortsatt sterkt innen sosiologien (Aakvaag 2008).

Teorien om rasjonelle valg bygger på to grunnpremiser, den første basert på metodologisk individualisme; at alle sosiale fenomener skal forklares som et resultat av individuelle aktørers handlinger. Den andre er at mennesker er rasjonelle, basert på at det ligger en bevisst mål-middel-kalkyle til grunn for valget (Aakvaag 2008:97).

I følge Jon Elster, gjengitt i Aakvaag (2008) kan menneskelig handling forklares som et resultat av to filtreringsprosesser. For det første vil mange alternativer vil falle bort av rent objektive fysiske, kognitive, økonomiske, juridiske osv. grunner. Eksempel kan være mennesker kan ikke fly, bruke mer penger enn de har eller begå et lovbrudd uten å regne med å bli straffet for dette. Dermed, vil mennesket blant alternativene som da står igjen, velge det alternativet som gir det beste utfallet for å tilfredsstille hans eller hennes ønsker.

Teorien om rasjonelle valg hevder dermed at aktøren fatter bevisste handlingsvalg der en velger det alternativet som oppfattes som mest nyttig, og at mennesket dermed handler instrumentelt rasjonelt (Aakvaag 2008). Den enkelte student ses dermed som å handle ut i fra sin situasjon for å oppnå mest nytte for seg selv. I følge Aakvaag (2008) inneholder

aktør- og handlingsforståelsen i teorien om rasjonelle valg tre hovedelementer: ønsker, oppfatninger og selve valget:



Figur 1; teorien om rasjonelle valg (Aakvaag 2008:102).

Aakvaag (2008) definerer ønsker som fremtidige tilstander en aktør ønsker å realisere. De kommer til uttrykk gjennom evnen til å rangere ulike handlingsalternativer etter hva som ønskes oppnådd. Det er ønskene som motiverer til handling, og det er ønskene som er hoveddrivkraften bak våre handlinger. For et ønske skal være rasjonelt er det visse krav som stilles: Det er viktig at ønskene er komplette, noe som innebærer at alle tilgjengelige alternativer lar seg rangere. Et eksempel kan være når studenter skal søke høyere utdanning, må de rangere sine utdanningsønsker i rekkefølge. Videre er det viktig at ønskene er fremtidsrettede og har et visst minimum av stabilitet og varighet. I tillegg forutsettes det at ønskene er logisk realiserbare, at en må investere en viss innsats i å realisere det. Et eksempel vil være at studentene gjennom å jobbe godt med pensum for å mestre fagene, vil kunne realisere slike ønsker. Til slutt må ønskene også være autonome. Det vil si at de må ha blitt til på en planlagt og kontrollert måte (Aakvaag 2008). Tvang vil dermed være utelukket.

En aktørs oppfatninger kan defineres som hans eller hennes kunnskap om verden (Aakvaag 2008:106). Rasjonelle oppfatninger må ifølge teorien om rasjonelle valg være; basert på all tilgjengelig informasjon, basert på tilstrekkelig informasjon, logisk konsistente, logisk korrekt dannet og upåvirket av ønsker (Aakvaag 2008). Ser studenter bort fra noe av informasjonen de besitter når de handler, vil de handle irrasjonelt. For at en student skal kunne velge det alternativet som vil være det best mulige middelet for å realisere sitt ønske, må man ha en viss kunnskap om verden. I dette tilfellet kan dette realiseres om individet har tilstrekkelig informasjon både om høyere utdanning og de ulike studieretningene. Dette er nødvendig for å kunne vurdere hvilket alternativ som er best egnet for å realisere egne ønsker. Videre er det viktig at informasjonen er logisk konsistent, noe som betyr at informasjonen som oppfatningene er basert på, må være

sanne. Oppfatningene må også være logisk korrekt dannet. Det vil si at en skal ikke generalisere på grunnlag av egne eller andres erfaringer, for eksempel at en ønsker å slutte i høyere utdanning fordi broren klaget over hvor vanskelig og tøft studielivet er.

Basert på Aakvaag (2008) må beslutningen, som utløser handlingen, være rasjonell. ”I følge teorien om rasjonelle valg består handlingsvalget av en bevisst og overveid beslutning om å iverksette det beste av tilgjengelige alternativer med henblikk på å realisere ønsker i lys av oppfatninger” (Aakvaag 2008:109).

Skal frafall forklares som et rasjonelt valg, må en se på mulighetene aktøren har for å ta dette valget. Både valget rundt andre studier, jobb og den livssituasjonen generelt bør vurderes når man skal forklare frafall.

Et rasjonelt handlingsvalg innebærer valg av det alternativet som fremstår som det beste middelet for å nå et mål (Aakvaag 2008:109). Frafall kan dermed bli sett på som en vurdering av studentens mål og midlene en har for å nå målet. Valgene hver enkelt individ tar baseres på hva man ønsker å oppnå med utdanningen. Det er derfor viktig å forstå studentene når det gjelder hvilke ønsker og oppfatninger de har, dersom en vil ha kunnskap om deres handlinger.

Aakvaag (2008) peker også på flere svakheter ved teorien. En rasjonell aktør trenger som sagt informasjon for å ta rasjonelle valg, men man kan i bunn og grunn aldri være sikker på at man besitter nok informasjon. Det kan også være vanskelig å fastslå verdien av noe en ønsker frem i tid, og sammenligne det opp mot andre alternativ, og klare ta en rasjonell beslutning.

2.4 Ulike perspektiv på frafall

For å finne forklaringer på frafall kan to perspektiver være aktuelle - et systemperspektiv og et individperspektiv. Systemperspektivet tar utgangspunkt i at forklaringene på frafallet ligger i møtet mellom studenten og institusjonen. Individperspektivet tar utgangspunkt i at forklaringene bør søkes i individuelle faktorer, slik som studentens sosiale bakgrunn. Det kan være familiebakgrunn, foreldre med lav utdanning og bosituasjon, samt studenters evner og motivasjon (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008:17).

Studenters møte med institusjonen og tiden ved institusjonen kan forklare årsaker til frafall. Et systemperspektiv kan dermed omhandle en vurdering av selve utdanningssystemet som helhet.

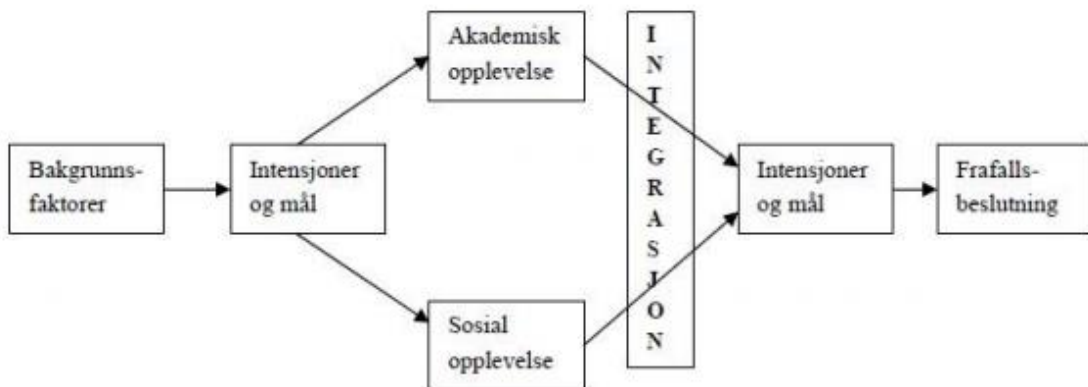
Frafall kan oppleves ulikt for den enkelte student. Frafall kan oppleves som et nederlag for eksempel dersom studenten ikke mestrer studiet. Men frafall kan også relateres positivt, for eksempel at studenten har fått jobb før de har fullført utdanningen. I slike tilfeller kan det å slutte i utdanningen være et valg som studenten er tilfreds med.

Oppsummert vil noen se på frafall som noe positivt og lite problematisk, mens for andre er frafallet tyngre og vanskeligere å takle.

2.5 Systemperspektivet

Vincent Tinto har hatt stor innflytelse på frafallsteorifeltet de siste tiårene. Tinto (1993) beskriver at i USA forlater flere og flere studenter universitetsutdannelse før de har oppnådd en endelig grad. Han hevder at av de 2.4 million studenter som begynte på høyere utdanning i 1993, ville over 1,5 million forlate institusjonen uten å ha oppnådd en grad. Tinto (1993) mener videre at studenters møte med institusjonen leder til studentens valg, og at det er det som foregår etter studenten startet utdanningen, som påvirker frafallet mest.

Tinto har utviklet en teoretisk modell som forklarer frafall fra høyere utdanning, hvor samspillet mellom individ og institusjon er i fokus. Integrasjon er et viktig begrep som omfatter både studentenes sosiale og akademiske integrasjon ved lærestedet (Tinto 1993).



Figur 2: Tintos interaksjonistiske perspektiv: (Hentet, Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008:19).

Modellen over viser hvordan Tinto begrepsfester prosessen frem til frafall i høyere utdanning. Første del av modellen består av bakgrunnsfaktorer, som familiebakgrunn, kulturell kapital og studenters ferdigheter. Disse faktorene påvirker intensjoner og mål studentene har før studiet begynner (Tinto 1993:115).

Studenters opplevelse ved institusjonen deles inn i akademisk og sosial opplevelse. Den akademiske opplevelsen omhandler forhold som akademisk suksess, kontakt med studium og lærer, mens sosial integrering handler om samhandling og kontakt med medstudenter. Grad av integrering danner grunnlaget for valget om å fullføre eller slutte utdanningen en startet på (Tinto 1993). For studenter som hverken er integrert akademisk eller sosialt, kan dette lede til frafall, ved at intensjoner og mål blir endret etter møtet med institusjonen. Beslutning om fullføring eller frafall tas i etterkant av møtet med institusjonen, basert på hvordan studenten opplever skolen, utdanningen og medstudenter. Muligens var ikke studiet slik studenten trodde det skulle være, og hva studenten forventet, var ikke hva institusjonen ga. Tinto (1993:45) trekker frem 4 faktorer som påvirker hvordan studenter opplever møtet med institusjonen; tilpasning, vanskeligheter, uforenelighet og isolering.

For å bli værende i høyere utdanning avhenger det at studenten klarer å tilpasse seg både sosialt og intellektuelt. Noen studenter sliter med overgangen mellom videregående og høyere utdanning, andre må forlate sitt hjemmiljø for å studere. Begge disse forholdene kan påvirke hvordan studenten opplever møtet med institusjonen (Hovdhaugen og Aamodt 2005). For å kunne fortsette i studiene, og fullføre dem, må studenten leve opp til standarder basert på akademisk ytelse. Ikke alle studenter klarer å møte disse standardene. Uforenelighet refererer til å ikke passe inn hvor det er manglende samsvar mellom behov, interesser og preferanser hos studenten og institusjonen. For individet oppleves dette som en ikke passer inn eller er for ulik det sosiale og intellektuelle miljøet ved institusjonen. Frafall kan også oppstå basert på individuell isolering, at studenten ikke har tilstrekkelig kontakt med medstudenter og det akademiske personale ved institusjonen (Tinto 1993).

God informasjon, undervisning og tett oppfølging kan ha en innvirkning på frafall. Det er forsket på at studier med en fast struktur har lavere frafall enn de studiene som er mer løst organisert. Med fast struktur menes at alle studentene skal gjennom den samme fagplanen, ofte i en fast rekkefølge, eller at undervisningen er lagt opp med obligatorisk undervisning og oppgaver (Hovdhaugen og Aamodt 2011). Økonomisk-administrativ utdanning på

Høgskolen i Ålesund regnes å ha en fast struktur, som burde muliggjøre integrering for studentene.

Oppsummert er sosial og akademisk integrasjon et resultat av individets sosiale og intellektuelle erfaringer med institusjonen. Positive erfaringer med institusjonen øker sannsynligheten for studenten blir værende i studiene, mens negative erfaringer generelt reduserer sannsynligheten for å bli og fullføre studiet. Det er ikke en enkelt årsak som er hovedgrunnen til manglende integrering, men hele det interaktive systemet til en institusjon, som veiledning, akademiske programmer, klasserom og studentlivet (Tinto 1993:205).

2.6 Individperspektivet

Jeg har nå sett hvordan møtet med institusjon og utdanning kan påvirke studenters valg. Videre vil jeg se på betydningen av sosial bakgrunn, og hvordan dette kan påvirke valg basert på studenters utdanning, både før og under studiet.

Sosiale forskjeller i valg av og rekruttering til høyere utdanning har vært et kjerneområde innenfor utdannings sosiologien (Aamodt 2008:19). Teorier som forklarer sosiale forskjeller i rekruttering til høyere utdanning, vil også kunne være relevante for å forstå hvorfor noen studenter fullfører en utdanning de begynte på mens andre faller fra. Her vil bidragene fra sosiologene Raymond Boudon og Pierre Bourdieu bli benyttet for å belyse hvordan sosial bakgrunn kan påvirke frafall.

2.6.1 Sosial posisjonsteori

I følge sosial posisjonsteorien til Boudon (1974) forklares utdanningsvalg ut fra rasjonelle perspektiver. I teorien til Boudon (1974:23) benyttes posisjoner for å beskrive hvordan studenter fra lavere sosiale lag, har en lengre sosial avstand å dekke i utdanning enn studenter fra høyere sosiale lag.

Når en avgjør om en skal ta høyere utdanning eller ikke, må en vurdere kostnadene og gevinster de ulike alternativene fører meg seg. Han argumenterer at et utdanningsvalg; starte, slutte eller fullføre en utdanning, etablerer ulike kostnader og ulik nytte for personer med forskjellig sosial bakgrunn. Kostnadene og gevinstene for den enkelte student kan for

eksempel være økonomiske eller sosiale og vil oppleves forskjellig basert på sosial bakgrunn. Hva som verdsettes høyt hos noen, trenger ikke bety like mye for andre. Boudon (1974) mener at den sosiale statusen individer oppnår er et resultat av en to trinns prosess. I første del går man fra en gitt sosial bakgrunn til et gitt utdanningsnivå. I andre del går man fra utdanningsnivå til oppnådd status (Boudon 1974:21). Slik ser Boudon hvordan individenes rasjonelle valg kan bli påvirket av deres sosial bakgrunn.

Hva studenten ønsker å oppnå med studiet, studentens motivasjon og ønske til å studere, kan være ledet av studenters sosial bakgrunn, som kan ha betydning for frafallet. Et hovedpoeng i teorien er at studenter er opptatt av sin posisjon i samfunnet, og fremfor alt vil unngå å bevege seg nedover i det sosiale hierarkiet.

Det er lite sannsynlig at studenten fra høyere sosiale lag vil velge en utdanning hvor faren for sosial nedgradering er stor. For studenten fra lavere sosiale lag derimot, vil enhver høyere utdanning være en mulighet til å forbedre sin sosiale status (Boudon 1974:29).

Teorien beskriver dermed at studenter som har foreldre med høyere utdanning, har vokst opp med en forventning om at de også skal ta høyere utdanning, og føler kanskje de må gjøre det for å unngå sosial nedgradering. En antar derfor at studenter fra høyere sosiale lag har større drivkraft til å fullføre en utdanning de har begynt på, enn studenter fra lavere sosiale lag. Det kan også tenkes at studenter fra høyere sosiale lag takler utfordringer og motbakker i studiet bedre, mens de fra lavere sosiale lag vil lettere gi opp. For de studenter som opplever sitt valg av utdanning som et steg ned fra sin sosiale status, vil muligens søke etter å bytte til en annen utdanning som skaper høyere sosial status.

Studenter fra lavere sosiale lag har dermed mindre å tape ved å slutte på utdanningen, og sluttvalget vil muligens føles enklere for de (Hovdhaugen og Aamodt 2005). Studenter vurderer dermed kostnadene og gevinstene ved sin utdanning forskjellig, avhengig av sin sosiale bakgrunn.

2.6.2 Motivasjon

Motivasjon regnes som en hovedfaktor for læring. Som menneske er det viktig å ha mål som driver oss fremover. Motivasjonen vil deretter avhenge hvor viktig målet er for individet. Studenter som ikke har noe mål med utdanningen antas derfor å ha lavere motivasjon til å fullføre utdanningen. Relatert til Schunk, Pintrich og Meece (1996), vil en student som er motivert for et emne, være tilstede i undervisning, ta notater og engasjere

seg. En student som ikke er interessert, vil derimot kanskje ikke være så flittig på notatskriving eller oppmøte generelt.

Motivasjon og mestringsfølelse knyttes også ofte sammen. Studenter som oppnår mestring vil som regel få økt motivasjon og lyst, mens de studenter som ikke når sine mål og opplever suksess, kan yte mindre fagmessig, motivasjonen daler og de gir tilslutt opp.

Innen psykologisk forskning er det fokus på hvordan studenters motivasjon påvirker fullføring og frafall i høyere utdanning (Hovdhaugen og Aamodt 2005:16). Studenters interesse, engasjement og arbeidslyst, kan beskrives som indre motivasjon. Indre motivasjon styrkes om aktivitetene tilfredsstillende behøver for å føle kompetanse, medbestemmelse og tilhørighet. Studenter som har tro på egne ferdigheter og som setter seg klare mål med utdanningen vil være mer motiverte og mindre påvirket av undervisningsopplegg enn de studentene som har mindre tro på seg selv og sine ferdigheter (Skaalvik og Skaalvik 2009). Dermed kan en konkludere med at studenter med høy motivasjon vil ha større sannsynlighet for å fullføre sin påbegynte utdanning enn de med mindre motivasjon for studiet.

Studenters sosiale bakgrunn kan ha innvirkning på motivasjonen, ved at lav kulturell kapital kan gi studenter et lavere ambisjonsnivå og dermed bidra til lavere motivasjon. For studenter fra lavere sosiale lag er det muligens ikke like viktig og oppnå en høyere utdanning, ettersom foreldrene heller ikke hadde det, og motivasjonen vil sannsynligvis være lavere for disse studentene allerede før og ved studiestart. Et annet poeng er at studenter fra mer velstående familier mest sannsynlig har mer støtte av familie i forhold til utdanning, både kunnskapsmessig og økonomisk, som dermed kan bidra til de blir mer motiverte til å gjennomføre et studie.

Tinto (1993) hevder at det finnes flere faktorer som påvirker hvorvidt studenter blir værende ved institusjonen. Hvor sikker studenten var i sitt valg av studie, er et av de viktigste poengene. De studentene som var svært usikre i sitt valg, eller tok et mer tilfeldig valg, oppleves å ha større sannsynlighet å falle fra utdanningen de startet på (Hovdhaugen og Aamodt 2005).

2.6.3 Økonomisk kapital

Økonomisk kapital kan også være en faktor for å kunne fullføre en utdanning. Økonomisk kapital gir økonomisk makt.

En av grunnene til studenter kan falle fra kan være knyttet til finansiering av studiene. I dag er det svært vanlig og flytte fra foreldrene i 18 års alderen. Kostnadene ved å gjennomføre en høyere utdanning vil derfor øke. I dag finansierer studentene studiene sine hovedsakelig gjennom lån og stipend, arbeid ved siden av studiene og økonomisk støtte fra foreldrene (Mastekaasa og Hansen 2005). Studenter fra høyere sosiale lag, kan lettere få støtte fra familie økonomisk for å fullføre utdanningen de har begynt på, og har dermed større økonomisk kapital (Bourdieu 1984).

I dag har de fleste rett til støtte fra Statens Lånekasse, men de fleste studenter klarer ikke leve kun på dette beløpet. Dette bidrar til at mange må arbeide ved siden av utdanningen som kan gå utover prestasjoner, innsats og motivasjon i studiene. Studenter som har større økonomisk kapital har dermed større økonomisk frihet til å legge opp hvordan de skal finansiere studiet sitt, og trenger muligens ikke arbeid ved siden av studiene som mange studenter i lavere sosiale lag. Et viktig poeng derimot er at hvilken klasse et individ hører til ikke kan kun avgjøres ut fra økonomiske forhold. Bourdieu trekker dermed og inn begrepet kulturell kapital. Begrepet økonomisk kapital kan knyttes til kulturell kapital via utdanning.

2.6.4 Kulturell kapital og habitus

Til tross for at det er likheter mellom Boudons sosial posisjons-teori og Bourdieus kapitalbegrep, er det noen hovedforskjeller. Kulturell kapital beskriver hvorfor noen lykkes bedre enn andre i utdanningssystemet. Den viser til at det å vokse opp i en spesiell kultur også kan relateres til en spesiell utdanningsretning.

Den kulturelle kapitalen opparbeides gjennom oppveksten. Bourdieu (1984) argumenterer for at studenter med foreldrene som har høyere utdanning besitter mer kulturell kapital enn de studentene som har foreldre uten utdanning. Mengden kulturell kapital en person har vil påvirke deres sjanser for å lykkes, og siden studenter fra høyere sosiale lag besitter mer kulturell kapital enn de fra lavere sosiale lag kan dette knyttes til forklaringen til hvorfor studenter fra høyere sosiale lag har større forutsetninger for å fullføre en utdanning.

Kulturell kapital kan også fremme at studenter fra høyere sosiale lag føler seg mer hjemme i utdanningen, ved å ha foreldre som har høyere utdanning, vil de muligens besitte mer informasjon om utdanningsmuligheter og dermed større sjanse for å velge rett utdanning. Studenter fra høyere sosiale lag får dermed bedre forutsetninger både å velge en utdanning de vil trives med og bedre muligheter for å fullføre utdanningen, fordi foreldrene støtter deres valg om å ta høyere utdanning, og kan bidra med nyttig informasjon om systemet. Dette kan forklare hvorfor barn fra høyere sosiale lag har lavere frafall.

Den kulturelle kapitalen kan hovedsakelig deles inn i to typer. Uformell og formell. Den uformelle typen knyttes til generell dømmekraft og vurderingsevne. Her er familien viktigste sosialiseringensagent. Den mer formelle typen kan beskrives som «utdanningskapital», basert på den består i kunnskap og formelle utdanningstitler (Aakvaag 2008).

Mens økonomisk kapital hovedsakelig eksisterer i en fysisk og ytre form, eksisterer den kulturelle kapitalen hovedsakelig som kroppsliggjort og internalisert. Den kroppsliggjorte formen viser hvordan mennesket tenker og handler, mens den institusjonaliserte formen kan knyttes opp til forskjeller i utdanningskvalifikasjoner til den enkelte student. Dette er forankret i aktørens habitus (Aakvaag 2008:152). Mengden kulturell kapital en student besitter, påvirker deres habitus. Habitus er kjernen i Bourdieus handlingsteori, og ligger til grunn for hans konsepsjon av den handlende aktøren. Han definerer habitus som «et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden» (Aakvaag 2008:160). Habitus er en del av oss og styrer våre handlinger, uten at vi tenker over det. Habitusen til et menneske blir til gjennom oppvekst og sosialisering, og utgjør en stor del av et menneske sin identitet (Aakvaag 2008).

Ved at habitus er kroppsliggjort, styrer den vår væremåte og våre handlinger. Vi «bare vet» hvordan vi skal håndtere en ny situasjon og gjør det uten å tenke oss om. At habitus er kroppsliggjort gjør den stabil, varig og er kjernen i vår identitet. Dette gjør at våre handlinger og væremåte utviser stor grad av forutsigbarhet i ulike situasjoner gjennom hele livet. Habitus gir oss vår personlighet og kan ikke uten videre endres. Vi kan ikke bare plutselig bli noen andre enn den vi er. Videre er habitus strukturerende, det vil si at den gjør det mulig for oss å delta i de sosiale situasjoner. Vår habitus gjør det også mulig for

oss å ivareta våre interesser i samfunnslivet på en kompetent og kreativ måte. Til slutt, og viktigst, påpeker Bourdieu at habitus har sosialt opphav. Med det mener han at habitus formes gjennom at vi inkorporerer de sosiale betingelsene vi vokste opp under. Dette vil si at mennesker som vokser opp i ulike miljøer vil derav utvikle ulike typer habitus (Aakvaag 2008).

Habitus kan relateres til om studenten føler han passer inn på høyere utdanning. Dermed kan man si at valget om å avbryte en utdanning er basert på forventingene miljøet har. Individens habitus påvirker dermed også valg rundt utdanning for studenten.

Hovdhaugen (2012) argumenterer for at det ikke bare er studenter som har en egen habitus, men institusjoner kan og ha en habitus. Hun bruker begrepene individuell og institusjonell habitus når hun skal forklare frafall i høyere utdanning. Reay (2001) definerer institusjonell habitus som «the impact of a cultural group or social class on an individual's behaviour as it is mediated through an organization» (Hovdhaugen, Frølich og Aadmot 2008:21). Det er viktig at institusjonens og studentens habitus ligner, for å unngå at studenten faller fra. Ulik habitus mellom student og institusjon kan skape fremmedfølelse for studenten og vanskeligheter med å skape tilknytning til institusjonen, som kan lede til frafall. Vi finner tilsvarende forklaring hos Tinto (1993). Studenter som føler de ikke passer inn ved institusjonen, eller at behov og interesser hos studenten ikke samsvarer med institusjonen, har større sannsynlighet for å slutte i høyere utdanning. Frafall i utdanning kan dermed forklares ved at studentens habitus ikke stemmer overens med institusjonens habitus.

Begrepet institusjonell habitus tolkes slik at institusjonen har en spesifikk habitus, akkurat som individet. Imidlertid er det også sannsynlig at habitus varierer mellom ulike typer utdanningsinstitusjoner, at de klassiske universitetene skiller seg fra høyskoler, og at det også er ulik habitus på ulike høyskoler og ulike universiteter avhengig av deres historie og selvforståelse (Hovdhaugen 2008:21). En kan derfor anta at i ulike høyere utdanninger vil det være en forskjell i habitus, for eksempel at sykepleierutdanningen og økonomiutdanningen vil inneha ulik habitus.

Studenter som har en habitus som ligger nært opp til institusjonens habitus vil tilpasse seg og trives bedre ved institusjonen enn de studentene som har en habitus som skiller seg vesentlig fra institusjonens habitus. En kan også argumentere for at studenter trekker seg til institusjoner som de mener har en habitus som er lik deres egen, altså et sted de da

mener de kan føle seg hjemme (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008:21). Dette kan da knyttes til at sosial bakgrunn kan ha en innvirkning for hvem som fullfører og slutter sin utdanning.

2.7 Presisering av forskningsspørsmål

Dette kapittelet har belyst begrepet frafall, og sett på frafall som et valg. Videre har jeg lagt vekt på to ulike perspektiv som mulige forklaringer til frafall, system- og individperspektivet. Valget studenten tar kan være påvirket av studentens motivasjon, sosiale bakgrunn og/eller forhold ved institusjonen.

Målet med forskningsprosjektet er å forstå hvorfor populære breddeutdanninger som økonomisk- administrativ utdanning har så stort frafall blant studenter. Med utgangspunkt i presentasjon av de teoretiske perspektivene, ønsket jeg å få innblikk i hvordan studenten opplever valget om å avbryte utdanningen, og hvilke forhold som har størst innvirkning på dette valget.

Teorigjennomgangen har vist at frafall kan forstås på ulike måter, og at det dreier seg om et komplekst samspill mellom variabler på ulike analysenivå. På denne bakgrunn har jeg valgt en åpen og kvalitativ tilnærming, og vil legge stor vekt på å fange opp trekk ved frafallsbeslutningen, slik den fremstår sett fra studentenes utsiktspost.

Jeg har valgt å formulere tre delproblemstillinger for å disponere det videre arbeidet med datapresentasjon og analyse.

- Hvordan forklarer studentene frafallet?
- Hvordan har forhold ved høyskolen/utdanningen betydning for frafallet?
- Hvordan har sosial bakgrunn/personlige forhold betydning for frafallet?

Det er viktig å fremheve at ulike faktorer kan være knyttet sammen i selve valgbeslutningen til den enkelte student.

3.0 Metode

Denne delen av oppgaven presenterer forskningsmetoden i oppgaven og begrunner de metodiske valgene som har blitt foretatt. Hvilke metoder man velger avhenger av hva man ønsker mer kunnskap om og hvilke teorier man vil belyse. Som forsker, må man vurdere hvilke respondenter som skal delta i forskningen, hvordan man skal rekruttere de, utvalgsstørrelse og strategi (Johannesen, Tuft og Christoffersen 2010).

Først beskrives forskningsstrategien som har blitt benyttet. Videre vil jeg beskrive datainnsamlingsteknikk, begrunne valg av respondenter, samt rekrutteringen. Deretter vil jeg ta for meg selve gjennomføringen av datainnsamlingen. Til slutt vurderes prosjektets kvalitet samt forskningsetiske hensyn.

3.1 Valg av forskningsstrategi

Forskningsstrategi er en forskers skisse til hvordan undersøkelsen skal utformes. I den samfunnsvitenskapelige metodelæren skiller en vanligvis mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsstrategi. På 1970-tallet ble det hevdet at kvalitativ metode var mest passende til samfunnsforskning, men i dag er det mer vanlig å ta utgangspunkt i problemstilling og la den veie tungt når en skal velge forskningsstrategi (Ringdal 2007).

Kvalitativ metode benyttes dersom det er et lite utvalg personer, hvor en er ute etter fylldige beskrivelser av fenomeners egenskaper. Datainnsamlingsmetoder er intervju observasjon, tolkning av dokumenter og tekst. En kvantitativ studie derimot, består av store utvalg hvor en ønsker å telle opp fenomener og kartlegge deres utbredelse, hvor spørreundersøkelser er hyppig brukt. En annen forskjell mellom de to forskningsstrategiene er forskerens avstand til enhetene som studeres. Mens forskere med en kvantitativ strategi gjerne er fjernt fra empirien og har mange enheter, går kvalitativ forskningsstrategi nært empirien og baserer seg på dyp og rik informasjon fra få enheter (Ringdal 2007).

I mitt valg av forskningsmetode, tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og tiden jeg hadde til rådighet. For å kartlegge hvorfor studenter slutter i utdanningen er det nødvendig å komme i kontakt med studenter som har erfaringer fra det å avbryte et studieløp. Jeg ønsket å utforske de ulike faktorene som ligger bak beslutningen om å forlate utdanningen

og hvordan de kan spille sammen. Kvalitative studier vil gi muligheten til å se hvordan den enkelte student faktisk opplevde valget og prosessen. Hovedfokuset ligger på informantenes beskrivelser, i form av egne ord av opplevelser og erfaringer knyttet til frafallet.

3.1.1 Kvalitativ metode

I kvalitative undersøkelser vil fokuset være å skape en forståelse av den sosiale virkelighet respondenten befinner seg i. Spørsmålene i denne typen undersøkelser er åpne, og tema og resultat av samtalene formes etter hvert som intervjuet tar form. Resultatet blir gjerne at man får kjennskap til mer nyansert informasjon. Dette blir det motsatte av kvantitative undersøkelser der forskeren har definert svaralternativene på forhånd. Kvalitativ forskning handler med andre ord om å dykke dypt, ved å samle inn data for å undersøke et fenomen fra ulike vinkler. I et kvalitativt forskningsprosjekt vil ofte de ulike fasene i forskningsprosessen gli over i hverandre og en kan utvikle eller endre problemstillingen underveis. Kvalitativ metode egner seg når en ønsker innsikt i grunntrekk og særpreg i bestemte miljø. Metoden beskriver nyansert «det som finns» og er mindre opptatt av hvor ofte det fins (Repstad 2009:23).

Denne undersøkelsesformen er ganske tidkrevende, og det er derfor begrenset hvor mange respondenter man kan ha med i utvalget. Styrken er at den er svært fleksibel. En kan justere kursen underveis og tilpasse fokuset på undersøkelsen etter en har fått mer informasjon fra de første informantene (Repstad 2009).

3.2 Datainnsamling

I innsamlingsarbeidet har jeg benyttet meg av muntlige data, samlet inn gjennom intervjuer med informantene. Arbeidet med intervju er en lang prosess, i forkant, gjennomføring og etterarbeid.

3.2.1 Intervju

Den vanligste måten å samle inn kvalitative data på er ved å gjennomføre intervjuer (Ringdal 2007). Intervju er spesielt godt egnet for å kunne få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Et godt intervju krever godt forarbeid og grundig gjennomtenkning av hvilke temaer en ønsker og ta opp (Repstad 2009).

Intervju beskrives som en målrettet samtale som foregår ved at informant og forsker møtes enten ansikt-til-ansikt i form av besøksintervju eller ved telefonintervju (Ringdal 2007).

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert, altså tilrettelagt på forhånd. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) sier at intervju kan være ustrukturerte, semistrukturerte, eller strukturerte. I dette forskningsprosjektet har jeg gjennomført semistrukturerte intervju. Ved denne metoden har man utarbeidet en intervjuguide på forhånd. Dette gir meg som nybegynner i en intervjusituasjon mer trygghet og sikrer at samtalen blir relevant i forhold til problemstillingen (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010).

Intervju som metode byr på forskjellige utfordringer og muligheter. En intervjusituasjon gir rom for feedback som jeg kan bruke til å respondere med intervjuobjektet, for eksempel ved å følge opp svarene med tilleggsspørsmål for å avdekke forhold som kan øke forståelsen av fenomenet en er ute etter å forske på. I følge Repstad (2009:76) har intervjumetoden blitt kritisert for å være idealistisk og individualiserende. Slike undersøkelser kan bli kontekstløse ved at de fokuserer for mye på enkeltmenneskers meninger og neglisjerer sosiale og materielle rammevilkår. En annen svakhet ved intervju kan være at respondenten svarer det han/hun tror intervjueren vil høre. Derfor er det viktig for intervjueren å oppnå et tillitsbånd til respondenten for å sikre han/hun er mest mulig åpen og ærlig.

I dette forskningsprosjektet ble de semistrukturerte intervjuene gjennomført via telefon. Telefonintervju ble valgt på grunn av at temaet for undersøkelsen er følsomt, og dermed kan telefonintervju oppleves som tryggere for respondentene enn intervju ansikt-til-ansikt. Dette tror jeg og gjør at informantene våger å være mer ærlig og villig til å stille opp, da frafall kan forbindes negativt. Ettersom de frafalte studentene kan ha flyttet, ville det være

vanskelig å arrangere fysiske møter med alle. I tillegg var det også rent praktiske grunner til å velge telefonintervju.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden min bestod av 3 deler, samt åpnings og avslutningsspørsmål (vedlegg 2). Åpningsspørsmålene er enkle spørsmål om respondentenes bakgrunn, alder og bosted for å få respondenten i gang med å prate. Her skal relasjonen til respondenten og et tillitsforhold etableres. Videre er hoveddelen delt i 3, basert på de 3 delproblemstillingene jeg presenterte tidligere. Her ønsket jeg å komme dypere for å få beskrivelser fra respondenten. Over halvparten av tiden brukes vanligvis på denne delen, som anses for å være nøkkelspørsmålene. Avslutningsspørsmålene bidrar til å runde av intervjuet, og la respondenten få mulighet til å komme med avsluttende kommentarer eller spørsmål en måtte sitte med. Jeg erfarte intervjuguiden som et godt verktøy under intervjuene. Den fungerte som en huskeliste og sikret jeg berørte viktige element.

3.2.3 Valg av respondenter

En viktig del i all samfunnsforskning er å bestemme hvem som skal være med på undersøkelsen. Populasjonen til dette forskningsprosjektet kunne i teorien bestå av alle som betegnes som frafalt fra økonomisk og administrativ utdanning på alle høgskoler i Norge i løpet av en gitt periode. Basert på tid og antall respondenter som det er realistisk å kunne få tak i, valgte jeg en bestemt høgskole jeg vil rekruttere utvalget fra. Valget kan begrunnes med at respondentene da ville ha erfaringer fra den samme institusjonen. Ettersom jeg er ålesunder og selv har gjennomført økonomisk- administrativ utdanning ved denne institusjonen, ble dette et hensiktsmessig valg. At jeg har kjennskap til skolen og utdanningen, samt flere kontakter på skolen, mener jeg har vært til nytte i denne prosessen. Samtidig kan der være noen problematiske sider ved å forske i eget revir. Jeg har vært en del av miljøet jeg forsket i. En fare kan være at mine oppfatninger og syn på studiet og institusjon skinner gjennom og påvirker. Derfor har jeg vært bevisst på dette, og vært ekstra varsom og forsiktig for å opptrå nøytralt og upartisk gjennom intervjuene.

For å kunne belyse frafallsproblematikken på bakgrunn av erfaringer fra studenter ønsket jeg å komme i kontakt med de studentene som minimum hadde avlagt en eksamen/ studert

et semester. Mange studenter søker på et studie og blir tatt opp, men møter ikke opp eller var tenkt å studere i utgangspunktet. De studentene har aldri startet og kan da ikke betegnes som frafalt. Videre ønsket jeg kontakt med de som har gått på det aktuelle studie i løpet av de siste årene. Jeg ønsket derfor å rekruttere utvalget hovedsakelig fra 2013-2014, 2012-2013, 2011-2012 kullet. Dette er for studenten fortsatt skal kunne relatere seg til frafallet og for at det ikke skal ha skjedd store endringer i studieplanen til utdanningen. Studiens omfang har satt begrensninger med tanke på hvor mange respondenter det var mulig å intervju. Jeg satt meg som mål å rekruttere mellom 6-9 informanter.

3.2.4 Rekruttering av respondenter

For å komme i kontakt med aktuelle respondenter, tok jeg kontakt med Høgskolen i Ålesund. De viste interesse for prosjektet og jeg fikk tilgang til klasselister over alle som var oppmeldt til økonomisk- administrativ utdanning de siste tre årskullene. Siden listene omfatter alle studenter og ikke identifiserer hvem som har falt fra, ble dette ikke å regne som sensitiv informasjon.

Å etablere kontakt med studentene som hadde falt fra, var en tidkrevende prosess. I dag er facebook blitt verdens største online sosiale nettverk, og hjelper folk til å kommunisere mer effektivt med venner, familie og kollegaer. I Norge har over 2,7 millioner brukerprofil på facebook, og stadig flere er innom nettstedet hver eneste dag (Ipsos MMI 2012). Jeg vurderte at sjansene for å komme i kontakt med aktuelle respondenter ved å sende de personlig melding via dette sosiale nettverket, ville være større enn ved vanlig e-mail. Jeg antar at sjekker facebook oftere enn e-mail. Det kan også være at e-mailene til de mulige deltakerne ikke lenger er i bruk, eller de har fått seg ny e-mail adresse.

Informasjon om rekrutteringsbehov til studien ble dermed sendt til alle på klasselistene via facebook der utvalget ble bedt om å gi en tilbakemelding om de var interessert i å delta eller ikke (vedlegg 1). Jeg ønsket kun kontakt med de som har falt fra, og ikke de som var i utdanning eller hadde fullført.

Fordelen ved å bruke facebook-melding er at jeg ser om de mulige deltakerne har lest meldingen min. Jeg opplevde at mange leste forespørselen min, men ikke ga noe respons. Jeg ventet en uke fra utsendt melding til jeg da konkluderte med status for tilbakemeldingene. Flere sendte melding om at de fortsatt var i utdanning, og dermed ikke var aktuell for undersøkelsen. Noen responderte med at de hadde kommet inn på utdanningen, men aldri hadde startet. Tilslutt hadde jeg fått åtte deltakere som hadde svart de hadde sluttet i utdanningen og var villige til å stille opp. Det ble da sendt ut samtykkeerklæring og avtalt dato og tidspunkt for de ulike intervjuene.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Før jeg gjennomførte intervjuene, utførte jeg et testintervju på en tidligere medstudent, som skal fullføre sin utdanning i økonomisk og administrativ utdanning ved Høgskolen i Ålesund nå til våren. Dermed hadde studenten kjennskap til institusjonen og studiet og kunne gå inn i rollene til mine respondenter. Etter dette intervjuet ble det gjort små endringer i spørsmålene og lagt til noen spørsmål for å kunne få ut den informasjonen som var ønskelig. Jeg så dermed hvilke spørsmål som fungerte, og fikk lagt til spørsmål der temaene trengte mer utdypelse. Prøveintervjuet var også nyttig, ettersom det gav et inntrykk av lengden intervjuene ville ha.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av 1 måned, fra mars til april og hadde en varighet mellom 15 - 30 minutter.

Før hvert intervju opplyste jeg respondenten om hva intervjuet skulle brukes til, at prosjektet var meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, at opplysningene var konfidensielle og at de som individ ville bli anonymisert. Jeg spurte også hver respondent om de godtok at intervjuet ble tatt opp med lydopptaker.

Intervjuene ble gjennomført via telefon hjemme hos meg. Intervjuene ble tatt opp ved at jeg hadde telefonen på høyttaler og lydopptaker like ved. Ved å benytte lydopptak slipper man å skrive, og kan i stedet konsentrere seg om hva respondenten sier. En annen fordel med lydopptak er at en kan bruke opptakene i etterkant til å perfeksjonere seg som intervjuer, ved å høre og være kritisk til hvordan en selv har opptrådt (Repstad 2009).

Åpningsfasen inneholdt enkle spørsmål om respondenten selv, som alder, bosted og bakgrunn. Respondentene var personer jeg ikke har snakket med før, og det å starte litt mykt, med spørsmål om dem og deres interesser bidro til å lette på stemningen, og til at praten underveis i intervjuene fløt godt.

Mens noen av respondentene svarte utfyllende allerede under åpningsspørsmålene, svarte en del av informantene relativt kort på disse spørsmålene, men ble mer fortellende i stilen og svarte mer utfyllende utover i intervjuet. Ved noen intervju hadde respondenten allerede svart på flere spørsmål gjennom et tidligere spørsmål, derfor ble noen spørsmål naturlig hoppet over. Det ble det også stilt oppfølgingsspørsmål underveis under noen av intervjuene, for å få en dypere forklaring. Alle spørsmålene i intervjuguiden var åpne og uten svaralternativer, slik at respondenten stod fritt til å formulere svaret sitt. Jeg opplevde å få gode forklaringer av respondentene under hoveddelen, og utfyllende beskrivelser av deres opplevelser og valg.

Avslutningsvis rundet jeg av med å si «nå er det bare to spørsmål igjen», for å forberede respondenten at det nærmer seg slutten. Her fikk respondentene anledning til å komme med innspill hadde de noe på hjertet de ikke følte de hadde fått frem i løpet av intervjuet. Her opplevde jeg at de fleste var veldig kort, og mente de hadde fått belyst sine viktigste poeng.

Telefonintervju har sine begrensninger ved at muligheten for å bli misforstått kan være mye større enn ved intervju ansikt-til ansikt. Ved telefonintervju mister du også signaler fra respondentene sitt kroppsspråk, noe som gjorde at jeg hadde vanskeligere for å se hvordan informantene reagerte på de ulike spørsmålene.

Dette var første gang jeg intervjuet noen i forskningsmessig sammenheng, og jeg merket at kvaliteten steg gjennom intervjuene. Jeg har all grunn til å tro at respondentene har gitt ærlige og troverdige svar. Jeg fikk en god dialog med de fleste respondentene og følte de ga uttrykk for engasjement over forskningsprosjektet undervegs.

3.3 Dataanalyse

For å anonymisere respondentene brukte jeg pseudonymer, som refereres til dekknavn, i stedet for deres faktiske navn i analysen. Videre omtales alle respondentene som «han» uavhengig om vedkommende er kvinne eller mann. På denne måten sikres deres

anonymitet, og at ingen individer skal kunne gjenkjennes i oppgaven (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010). Anonymiseringen ble gjort i etterkant av hvert intervju, og respondentene selv vet ikke hvilket pseudonym de har fått.

Hvert intervju ble transkribert før jeg foretok det neste. Dette bidro til jeg kunne få et bedre inntrykk hvordan jeg fungerte som intervjuer. For eksempel registrerte jeg at jeg i de første intervjuene var jeg litt stresset, og til dels avbrøt respondentene ved noen anledninger. Dette bedret seg allerede utover i de neste intervjuene, hvor jeg følte jeg taklet pauser bedre samt å gi respondentene mer tid til tenkning underveis. Jeg har transkribert intervjuene så ordrett som mulig, men omskrev lydfilene til bokmål, for enkelhets skyld og fjernet mindre overflødige ord. Større opphold mellom uttalelser og hvor setningene ikke ble fullført, markerte jeg med (..).

Jeg startet med å gå gjennom hvert enkelt intervju i detalj. Deretter foretok jeg en sammenlikning av svarene som hadde kommet frem, og strukturerte de ulike svarene i kategorier. Tilslutt satt jeg igjen med 12 faktorer som jeg så på som avgjørende for frafallene. Jeg har plukket ut intervjusitater som skal fremheve kategoriseringen og alle sitater som er brukt i oppgaven er gjengitt i kapittel 5.

3.4 Undersøkelsens kvalitet

En viktig del av forskningsprosessen består i å vurdere kritisk kvaliteten på den forskningen man har utført. Det er viktig å vurdere kvaliteten på prosjektet gjennom hele prosessen, men da spesielt mot prosjektets slutt (Repstad 2009:134). I denne delen vil jeg vurdere forskningsprosjektets reliabilitet, validitet samt muligheten for generalisering. Tilslutt vil jeg kort presentere hvordan forskningsetikken er ivarettatt.

3.4.1 Validitet

Validitet kan oversettes til gyldighet eller troverdighet. Om forskningen er gyldig beskrives basert på om en faktisk måler det en ønsker å måle, altså om det er samsvar mellom forskningsspørsmålene og informasjonen som brukes for å trekke konklusjoner (Repstad 2009).

Før jeg utformet intervjuguiden (vedlegg 2) leste jeg meg opp på tidligere forskning på emnet for å forsikre meg at spørsmålene var relevante for forskningsprosjektets tema. Jeg

brukte mye tid på å formulere gode spørsmål og sikre at de skulle bidra til svar på problemstilling. Det var viktig at spørsmålene skulle være lett forståelige for respondentene, så de oppfattet hva jeg spurte om og var ute etter.

Hver delproblemstilling er representert med et visst antall spørsmål, med bakgrunn i relevant teori og tidligere forskning. Samtidig er tilnærmingen preget av at det er respondentene som sitter igjen med «fasiten». Det er deres vurderinger og erfaringer som skal kartlegges og slik er det samsvar mellom forskningsspørsmålet og de data som er samlet inn. Jeg anser derfor validitetskravet som oppfylt.

3.4.2 Relabilitet

Reliabilitet oversettes vanligvis til norsk med pålitelighet og handler om gjentatte målinger med samme undersøkelsesopplegg hadde gitt de samme resultatene. Det er viktig å undersøke hvor pålitelig og presis informasjonen som en har fått er, om en har klart å gjennomføre analysen uten feil og mangler og hvor presise og gode måleinstrumentene er (Repstad 2009). Reliabiliteten relateres til nøyaktighet av dataene, hvilke data som brukes og hvilken måte de er samlet inn på.

Jeg anser reliabiliteten i dette forskningsprosjektet som høy da det har blitt brukt lydopptaker ved alle intervjuene, som sikrer at respondentenes svar blir transkribert korrekt og slik det ble sagt. Uten lydopptakeren ville dette vært vanskelig, og det kunne medført at mye viktig informasjon hadde gått tapt, for det er krevende og skal rekke å notere ned alt under et intervju. Jeg sørget også for å gjenta enkelte av svarene respondentene ga, var noe uklart. Intervjuene ble transkribert etterhvert og jeg brukte mye tid på dette. Jeg hørte gjennom respondentenes svar gjentatte ganger for å forsikre meg om at jeg skrev ned sitatene ordrett. Videre har samtlige respondenter relevant bakgrunn for å svare og kunne reflektere over intervju spørsmålene som er stilt.

3.4.3 Generalisering

Basert på utvalget og metoden som er benyttet er ikke det mulig og statistisk generalisere funn i dette prosjektet. Funnene kan i midlertidig analytisk generaliseres. Det vil si at funnene kan overføres til lignende situasjoner (Kvale 1997). En kan dermed trolig ha nytte av resultatene for å få en forståelse av samme tema og til å forklare frafall på andre

økonomisk- administrative studium ved andre høyskoler i lys av den teoretiske konteksten undersøkelsen inngår i. Hvorvidt resultatene kan generaliseres utenfra det valgte studiefelt, er imidlertid et åpent spørsmål.

3.5 Forskningsetikk

Som forsker er det viktig man underordner seg forskningsetiske prinsipp og juridiske retningslinjer. En forskningsprosess krever bevissthet på hvordan temaet belyses. Det skal ikke skape etisk uforståelige konsekvenser for det enkelte menneske, grupper av mennesker eller samfunnet (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010).

Når man skal starte et forskningsprosjekt hvor man skal samle inn og behandle persondata, må man først vurdere om prosjektet er meldepliktig. Det utløser meldeplikt til NSD hvis forskningen omfatter behandling av personopplysninger og disse opplysningene helt eller delvis skal lagres elektronisk (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Prosjektet ble dermed innmeldt til NSD for godkjenning. I løpet av noen uker kom det tilbakemelding fra NSD med godkjenning om at datainnsamlingen kunne begynne (vedlegg 3).

Personopplysningsloven krever at de som skal forskes på skal informeres om prosjektets formål og metoder. En må også ha samtykke fra respondentene at de vil delta i undersøkelsen (Ringdal 2007). Alle deltakerne fikk tilsendt et samtykkeskjema (vedlegg 1), som ble sendt i retur underskrevet før intervjuene startet.

I et kvalitativ forskningsprosjekt vil forskeren og de det blir forsket på ha et relativt nært forhold. Temaet for undersøkelsen kan oppleves som sensitivt for respondenten, og det krever varsomhet fra intervjueren sin side. Det kan også være nyttig å presisere hensikten med forskningsprosjektet, og få frem at mange studenter avslutter sine påbegynte studier, for å forsøke normalisere situasjonen. Jeg fikk ikke inntrykk av noen vegret seg for temaet og intervjuet, men en respondent svarte relativt kort på hvert spørsmål. Jeg følte ikke at respondentene syntes temaet var følsomt, men heller bare ønsket og få selve intervjuet overstått.

4.0 Presentasjon av data

Denne oppgaven handler om hvorfor studenter slutter på økonomisk- administrativ utdanning. Dette kapitlet presenterer en oppsummering av svarene jeg fikk i intervjuene, hvor jeg har kategorisert de i henhold til de hovedtemaene i intervjuguiden. Målet med analysen er å få et helhetlig inntrykk av hvorfor studenter avbryter sin utdanning. Det har vært informasjonsrikt å lytte til respondentene, hvor mange av intervjuene hadde sine likhetstrekk, men og sine særtrekk.

4.1 Hvordan forklarer studentene frafallet?

Dette delkapitlet formidler hvordan respondentene forklarer valget om å slutte på økonomisk- administrativ utdanning. Gjennom deres beskrivelser ønsker jeg å få frem om respondentene opplevde frafallet som et valg eller om de ble tvunget til beslutningen.

4.1.1 Interesse

Flere av respondentene erfarte at fagområdet ikke var det rette for dem og forklarte det som hovedgrunnen til de sluttet på utdanningen. De valgte bort studiet fordi det ikke stemte med deres interesser. De opplevde og stå ovenfor et valg. Respondent «Larsen» beskrev frafallet slik:

«Jeg kom direkte fra videregående skole og var egentlig lei skole. Jeg mista i grunn interessen for flere av fagene ganske tidlig i studieløpet.» (Larsen)

Også for respondent «Andersen» var valget basert på fagområdet. Han var sikker på han hadde valgt rett studie, men opplevde at fagene ikke sto til forventningene han hadde.

«Jeg trodde dette studiet skulle passe meg. Men jeg føler det ble litt mye tulle-fag. Jeg skulle ønske vi hadde mer rene økonomifag.» (Andersen)

Respondentene over følte de hadde valgt feil utdanning. De valgte den bort fordi utdanningen ikke stemte med hva de ønsket og forventet studiet skulle være. For respondentene «Jensen» og «Hansen» var også frafallet et valg, men det virket ikke som om de hadde noen spesielle forventninger til studiet, og at deres valg av utdanning var mer

eller mindre tilfeldig. At de på forhånd ikke hadde nok kunnskap om økonomiutdanningen kan være en faktor til de valgte studiet bort.

«Jeg hadde to andre skoler og andre fagområder på høyere valg, men på grunn av karakter kom jeg ikke inn på de. Så da ble det 3.valget mitt. Jeg var ikke helt sikker på hva jeg ville jobbe som. Jeg tenkte økonomilinjen ville gi ulike jobbmuligheter. (..) men jeg visste egentlig svært lite om selve studiet å skolen når jeg søkte.»
(Jensen)

«Jeg hadde ikke satt meg noe spesielt inn i hva studiet gikk ut på eller hva du kunne jobbe med når du var ferdig. Eneste jeg visste litt generelt kun fra det pappa hadde fortalt meg. (..) Jeg skjønnte vel fort at dette ikke var helt for meg.» (Hansen)

Respondentene over beskrev valg av studium som heller tilfeldig og preget av en lav interesse for studiet helt fra begynnelsen. I disse tilfellene er det derfor vanskelig og trekke noen konklusjon at studentenes møte med institusjonen påvirket frafallet.

For respondent «Nilsen» stod studiet til forventningene han hadde, og han synes studiet var spennende. Her var frafallet basert på noe enda mer interessant og spennende som dukket opp.

«Jeg hadde økonomi på videregående, så jeg visste litt hva jeg gikk til, så det stod vel i grunn ganske så til forventningene. I utgangspunktet begynte jeg fordi at jeg synes det er kjekt med salg og slikt. Jeg har en hobby som tar mye av min tid og interesse, og begynte å jobbe med dette ved siden av. Så fant jeg en annen utdanning som var vel så relevant innenfor de yrkene jeg ville ha da.(..) Så da bytta jeg utdanning. Jeg blir litt rastløs da av å sitte på skolebenken hele tiden.» (Nilsen)

Samlet sett viser svarene et mangfold når det gjelder betydning av interesser: Valget var for flere styrt av faglig interesse, noen oppga manglende interesse og for en respondent, var det snakk om mer interesse for et annet fagfelt. Frafallet til respondentene over var tatt av «eget valg». For flere respondenter var møtet med institusjon og utdanning, hvor studentenes mål ikke samsvarte med hva institusjonen ga, en viktig grunn til frafallet.

Noen beskrev valg av utdanningen som tilfeldig, og la frem at de hadde lite kunnskap om selve studiet.

4.1.2 For faglig krevende

I tilknytning til fagområdet, ble det også tatt opp at studiet ble for faglig krevende, noe som påvirket flere av respondentene til å avbryte utdanningen. Respondentene hadde forskjellig syn på studiet, men flere uttalte at studiet var vanskelig og krevende.

Respondent «Karlsen» beskriver dette på følgende måte:

«Overgangen til høgskole tror jeg ble rett og slett for stor for meg. En må jobbe svært mye selvstendig, mye pensum og innleveringsoppgaver, noe som gjorde jeg kom fort bakpå og jeg hang hele tiden etter. Det var mye tunge regne fag, jeg trodde jeg skulle mestre de bedre enn jeg faktisk gjorde. Jeg følte Jeg prøvde å jobbe masse med de, gikk i forelesningene og jobbet masse hjemme men. (..) Jeg følte ikke jeg fikk det til.» (Karlsen)

For respondent «Hansen» var også fagene krevende:

«Studiet var vel ikke helt slik jeg hadde sett for meg. De tunge økonomiske analysene ble og litt heavy for meg.» (Hansen)

Respondentene «Larsen» og «Johansen» trakk frem at arbeidsmengden ga en negativ innvirkning til deres syn på studiet.

«Det var mye innleveringer og gruppearbeid hvert semester. Hadde jeg valgt på nytt hadde jeg kanskje valgt et av dem andre studiene som er forholdsvis lik, men med litt mindre regnefag, som handel og serviceledelse eller noe.» (Larsen)

«Det var veldig mye gruppeoppgaver som tok veldig mye tid. I tillegg var det obligatorisk 80 % oppmøte i noen av fagene. Når jeg jobbet i tillegg strakk liksom ikke tiden til alt.» (Johansen)

Flere av de intervjuede studentene trakk frem at studiet var krevende og vanskelig. Respondent «Karlsen» presiserte at vanskelighetsgraden var hovedgrunnen til han valgte bort studiet. Andre fortalte at det var en faktor som var medvirkende til frafallet.

4.1.3 Den økonomiske situasjonen

For respondent «Johansen» var frafallet preget av hans økonomiske situasjon. Han hadde slitt med dårlig økonomi i studieperioden, noe som var medvirkende faktor til frafallet. Han følte det ikke var mulig å fullføre og følte seg «tvunget» til og forlate utdanningen.

«Å skulle fungere kun på et studielån i måneden var nesten umulig for meg. Derfor hadde jeg en ekstrajobb ved siden av studiene for å klare meg økonomisk. Det gikk jo igjen utover det faglige ettersom jeg fikk mindre tid til å studere. Så ble det en ond sirkel. Ikke hadde jeg noe mulighet til støtte økonomisk fra foreldrene mine heller så. (..) Dermed besto jeg ikke flere av faga, og da anså jeg meg selv så langt bakpå at å hente seg inn igjen på så mange fag, samtidig som der er nye fag og i tillegg jobbe så masse som jeg gjorde var omtrent umulig.» (Johansen)

De andre respondentene nevnte ikke økonomi som noe stort problem, og mente ikke det var en påvirkende faktor for frafallet.

«Økonomisk hadde jeg det greit. Jeg bodde jo hjemme den tida å hadde derfor ikke så mye utgifter.» (Larsen)

«Jeg jobbet før jeg startet utdanningen. Jeg er vel etablert med samboer og hus så økonomisk var ikke det noe problem for meg.» (Olsen)

«Jeg hadde både studielån og en ekstrajobb. Bodde sammen med kjæresten min som jobbet fast, så økonomisk hadde vi det bra. Det var ikke det som var avgjørende for min del.» (Hansen)

«Økonomisk klarte jeg meg i grunn greit. Jeg jobbet litt ved siden av studiene, men arbeidsgiveren var veldig fleksibel så jeg fikk jobbe når det passet meg og studiene mine.» (Jensen)

«Jeg fikk meg en deltidsjobb mens jeg gikk økonomiutdanninga, kjæresten min hadde og jobb ved siden av studiet så vi klarte oss fint.» (Nilsen)

«Det var ikke så mye å si på økonomien min når jeg studerte. Jeg vil påstå jeg hadde god økonomi og kunne delta på det jeg hadde lyst til.» (Karlsen)

For respondent «Johansen» ble kombinasjonen av økonomi og arbeidsmengden avgjørende for frafallet. Respondenten var avhengig av å arbeide for å klare seg økonomisk som gikk ut over det faglige hvor han ikke hadde bestått eksamenene i flere fag. Han opplevde at videre utdanning ikke var et alternativ lenger.

De andre informantene var fornøyd med sin økonomiske situasjon og dette var ikke en faktor som påvirket deres valg om å forlate utdanningen.

4.1.4 Andre tilbud

For en av studentene ble studiet avbrutt til fordel for arbeid. Studenten hadde klart seg godt økonomisk ved å studere, men et spennende og relevant jobbtilbud, gjorde at studenten avbrøyt studiet.

«Jeg fikk et veldig spennende jobbtilbud som jeg rett og slett ikke kunne takke nei til. Det var en kjempestor mulighet karrieremessig for meg (..) Jobbtilbudet dukket opp i slutten på 4 semester, så da sluttet jeg. Hadde ikke jobbtilbudet dukket opp derimot, hadde jeg nok sikkert fullført utdanningen.» (Olsen)

Frafallet til denne respondenten kan knyttes til nye alternativer, som er utgangspunktet for et reelt valg. Respondenten opplevde et reelt alternativ til det å fullføre utdanningen. Eksempelet viser at dersom dette alternativet ikke var til stede, hadde trolig frafallet ikke eksistert.

4.2 Hvordan har forhold ved høyskolen/utdanningen betydning for frafallet?

I dette delkapittelet ønsket jeg å se på hvordan systemperspektivet kan forklare frafall. Utgangspunkt er perspektiv på sosial og akademisk integrering og hvilken betydning tilhørighet til institusjon, studentmiljø og forholdene ved utdanningen har hatt og si for frafallsbeslutningen.

4.2.1 Bosituasjon

For noen studenter gjorde bosituasjonen det vanskelig å delta aktivt i studentarrangementer og ellers være en del av studentmiljøet. De var bosatt forholdsvis langt fra institusjonen, noe som gjorde det vanskelig å komme til skolen og byen utenom forelesningene.

«Jeg bodde et stykke unna skolen, og hadde ikke bil, så for min del ble det tungvint og vanskelig og skulle komme seg til skolen etter skoletid. Det går ikke buss så seint til dit e bor heller. E fikk derfor ikke vært med på så masse sosialt av det som skjedde på skolen. Det var jo forskjellige tilbud, ofte i studenthuset banken med quiz og slikt. Sikkert kjekt, men jeg hadde og min egen vennekrets utenom skolen.» (Larsen)

Respondent «Hansen» beskrev hvordan bosituasjonen påvirket på følgende måte:

«Jeg pendla for å studere og det tok 1,5 time hver vei, så det var ikke like enkelt å bli i byen da for å delta på aktivitetene. Jeg brukte jo generelt mye tid på pendlinga som ikke ga tid til så mye sosialt. Jeg hadde inntrykk at de som bodde på studenthyblene var mye sammen og hadde et godt samhold.» (Hansen)

4.2.2 Manglende sosialt miljø

For andre var det rett og slett ikke prioritert å delta på sosiale arrangementer. Flere av de intervjuende forklarte at de ikke hadde tid til å delta på de ulike sosiale tilstelningene.

«Jeg tror ikke at Ålesund er kjent for å ha det beste studentmiljøet til å finne på ting og det er ikke så mye organisert aktivitet i forhold til hva du hører det er i Bergen

og Trondheim, men det er jo fordi det er en mindre by. Men litt er det alltid så. (..) ja. (..) Det er litt etter hva en gjør det til sjøl. Jeg hadde en hobby på si som tok mye tid, så jeg hadde ikke så masse tid til å gjør andre ting.» (Nilsen)

«Det arrangeres jo fadderuke hvor en skal bli kjent med klassen, det er nyttårsball på skolen osv. Men for min del var jeg ikke med på noe av dette. Jeg er en god del eldre enn de fleste og prioriterte å være hjemme med familien.» (Olsen)

«Jeg var sjelden med på sosiale tilstelninger i regi av skolen/andre studenter. Jeg hadde mine venner utenom skolen som jeg som regel fant på ting med.» (Jensen)

Respondent «Karlsen» beskrev bortprioriteringen slik:

«Mye tiden utenfor skolen gikk med til fotball og jeg trener flere ganger i uken. På fotballaget og ellers har jeg mine venner så jeg brydde meg vel ikke så masse om å stifte nye bekjenskaper på skolen egentlig.» (Karlsen)

Respondentene fortalte at der var flere arenaer for integrering, men disse ble prioritert bort. Bosituasjon gjorde det vanskelig for noen, mens for andre ble hobby, familie og venner utenom skolen prioritert. Basert på deres forklaringer, opplever jeg hos flere manglende vilje og ønske til å integrere seg allerede fra studiestart.

4.2.3 Tilpasningsproblemer

To av studentene oppgir ”tilpasningsproblemer” til et nytt sted eller studentmiljø som en viktig årsak til at de valgte å avbryte studiet.

Respondent «Andersen» fant seg ikke til rette i byen og studentmiljøet ved institusjonen. Dette var en medvirkende faktor til frafallet. Han sier og at han ikke tror høgskolen i Ålesund kunne gjort noe for at han skulle trivdes bedre.

«Jeg er nå litt eldre enn de fleste som gjør vi har nokså ulike interesser. Menneskene i Ålesund er generelt ganske lukket og vanskelig å komme innpå.» (Andersen)

Respondent «Johansen» beskrev det slik:

«Jeg kom nyflyttet til byen og kjente så å si ingen. Det var jo fadderuke i starten på studiet, hvor jeg var med et par dager, men jeg synes det var vanskelig å sosialisere seg. Det virket som de fleste kjente noen fra før av og de hang da sammen.»

(Johansen)

Jeg spurte et oppfølgingsspørsmål om respondenten følte dette bedret seg utover skoleåret, hvor informanten svarte følgende:

«Jeg kunne kanskje vært med på mer sosialt gjennom semestrene men. (..) Jeg gjorde ikke en kjempeinnsats nei, men hadde ikke økonomi eller tid til å delta på så mye heller. (..) så er vel kanskje min egen feil, men jeg følte ikke jeg passet inn.»

(Johansen)

4.2.4 Institusjonens fasiliteter

En respondent trakk spesielt frem at valget om å slutte ble preget av dårlige undervisningsopplegg og fasiliteter ved institusjonen.

«Det hadde vært mye utskifting av lærere de siste årene, men når lærerne knapt nok snakker norsk er det frustrerende for oss som studenter. Kantinen er alltid stappfull, aldri ledige grupperom. Skolen har i grunn altfor mange elever i forhold til hva institusjonen har plass til.» (Andersen)

Under noen andre intervjuer kommer det og frem underveis de ikke er helt fornøyd med fasiliteter og det faglige, men slike forhold virker ikke som de har spilt nevneverdig inn på sluttvalget.

«Vi hadde noen nye fag som ikke hadde vært tidligere, så de var litt halvveis.»

(Nilsen)

«Det er mange studenter på høyskolen i Ålesund. Nesten for mange. Vi slet alltid med å finne grupperom, forelesningssalene var av og til overfulle. Så en bør kanskje se på om skolen virkelig har kapasitet til så mange elever?» (Olsen)

«Undervisningsopplegget var for så vidt ok det, litt kjedelig å ha forelesning til seks på kvelden, og det kan jo vanskeliggjør de som må hente barn i barnehage og skole.» (Larsen)

4.3 Hvordan har studenters sosiale bakgrunn/personlige forhold betydning for frafallet?

Dette delen tar for seg individperspektivet som mulige forklaringer til frafall. Jeg ønsket og se på hvordan sosial bakgrunn påvirker studentene i deres frafallbeslutning. Dette belyses gjennom motivasjonen til studentene, forventninger fra andre, opplevelsen av å slutte og støtte i sluttvalget.

4.3.1 Motivasjon til å studere

Ved Studentundersøkelsen ved Høyskolen i Molde i 2006 var ”manglende motivasjon” den viktigste begrunnelsen for at førsteårsstudenter vurderte å avbryte studiet. Man kan ha manglende motivasjon før studiet begynte, eller motivasjonen kan ha blitt mindre etter studiestart som følge av de ulike årsakene for de slutter og studere (Opdal 2007:19). For respondent «Jensen» og «Hansen» virket det som de aldri hadde hatt spesiell motivasjon for å starte utdanningen.

«Motivasjonen var vel ikke tipp topp for å starte utdanningen. Kunne jo heller tenkt meg å fått studert 1.valget mitt.» (Jensen)

«Med tanke på jeg ikke visste helt hva jeg gikk til, var vel ikke motivasjonen så høy før studiet startet.» (Hansen)

For «Karlsen» og «Johansen» påvirket vanskelighetsgraden på fagområdet motivasjonen.

«Ettersom jeg følte jeg hang etter på fagene og ikke fikk det til, mistet jeg motivasjonen og gnisten for å studere forsvant.» (Karlsen)

«Jeg var svært motivert for å studere, men den forsvant når jeg skjønnte jeg ikke hadde sjans og klare dette.» (Johansen)

Respondent «Larsen» og «Andersen» ser at motivasjonen var høy da de startet på studiet, men dalte da de ble klar over at de hadde valgt feil fagområde.

«Ja, jeg var jo motivert for å få meg ei utdanning, jeg var jo det (..)men var vel litt usikker om jeg hadde valgt rett. (..) Blandet med interesse og jeg var skolelei mistet jeg motivasjonen ganske fort.» (Larsen)

«Motivasjonen var høy den, jeg var jo veldig innstilt på å studere, men klart den vil etter hvert forsvinne når jeg ikke følte fagene var rett for meg.» (Andersen)

Respondent «Nilsen» beskriver at motivasjonen var høy for å starte utdanningen, men at han fikk drive på med hobbyen ved siden av var drivkraften til dette. For respondent «Olsen» var og motivasjonen høy, da han hadde et klart mål om å studere for å få mer faglig tyngde på beina.

«Vi skulle finne en plass hvor vi kunne holde på med hobbyen vår, så det var hovedtingen. Så skulle det vær en plass hvor det var studietilbud til begge. Så det var litt avgjørende for jeg valgte økonomiutdannelsen. Det er jo ikke sikkert jeg nødvendigvis hadde valgt den utdannelsen hadde det ikke vært for det.» (Nilsen)

«Jeg var veldig motivert for utdanningen. Samboeren min støttet meg fullt ut og visste det kunne bli hektiske perioder for meg og at jeg ikke klarte bidra like mye hjemme når jeg jobbet og studerte.» (Olsen)

En ser at motivasjonen er påvirket av andre faktorer. For noen studenter var motivasjonen allerede lav før studiestart. For studentene som oppgav at motivasjonen dalte i perioden de studerte, hang dette tett sammen med grunnene til de sluttet som interesse, samt krevende og vanskelig studium.

4.3.2 Forventning fra andre

Flere av respondentene sa de ble påvirket av andre til å starte i høyere utdanning. Flere nevnte familien sin som en viktig medspiller i valg av utdanning.

Respondentene «Larsen» og «Karlsen» beskriver at det var store forventninger fra familie om å utdanne seg. De beskriver videre at valget var deres eget, men kunne være påvirket av familiens forventninger. Valget om å starte på utdanningen beskrives som påvirket av deres bakgrunn.

«Foreldrene mine ville jeg skulle få meg en utdanning og sa seg og villig til å stille opp økonomisk for å hjelpe meg å komme gjennom studietiden, så du følte da et litt ekstra press for å begynne.» (Larsen)

«Familie vil vel alltid en skal lykkes. Og i dag er det ofte sett på som nødvendig å ha ei utdanning for å lykkes i jobbmarkedet. Mamma tok aldri noen høyere utdannelse og har fortalt meg gjentatte ganger hvor hun angret på det og at jeg ikke må gjøre samme feilen som henne.» (Karlsen)

Respondent «Hansen» beskriver at han følte seg presset av familiens forventninger.

«Jeg har alltid vært ganske skoleflink og føler det var nesten litt forventet jeg skulle studere mer etter videregående, spesielt fra pappa sin side. Pappa har tidligere undervist i økonomi og vært veldig ivrig gjennom oppveksten min med å lære meg om penger og økonomi. Så det lå vel litt forventninger til hva jeg skulle studere, enn at jeg tenkte på hva jeg virkelig interesserer meg for. (..)» (Hansen)

For respondent «Olsen», var ikke valget påvirket av familie i noen stor grad. Respondenten var godt voksen, hadde allerede en bachelorgrad og en fast jobb før han begynte studere. Han ønsket å bygge på utdannelsen sin.

«Jeg ønsket selv å videreutdanne meg for å stille sterkere i jobbmarkedet. Jeg hadde fått signaler på at flere åpninger ville melde seg fikk jeg mer økonomisk tyngde på beina.» (Olsen)

Basert på intervjuene ser en at for de yngre respondentene har nærmeste familie spilt en viktig rolle for deres beslutning om å starte på utdanningen. For respondent «Olsen» som var vel etablert var det hans eget ønske og studere mer, og ble ikke direkte påvirket av noen i valgbeslutningen.

4.3.3 Opplevelsen rundt valget om å slutte i utdanningen

En viktig side ved sluttprosessen er respondentenes beskrivelser rundt selve valget. For respondentene som hadde valgt studiet mer tilfeldig og ikke hadde noen forventninger, var det lettere å ta beslutningen om å slutte. I andre tilfeller stemte ikke respondentenes forventninger med hva utdanningen ga. Flere synes det var et vanskelig og tøft valg, men ingen opplevde det som et stort nederlag å forlate utdanningen. Flere av respondentene synes de hadde fått en erfaring rikere, og relaterte det til noe positivt ettersom de fant noe som passet dem bedre.

Respondentene «Nilsen», «Andersen» og «Johansen» beskriver valget slik:

«Det var vanskelig, for jeg er ikke typen som slutter på ting. Og det sitter langt inne å ikke skulle ha fullført noe. Så jeg synes det var litt vanskelig. Men det var ikke vanskelig administrativt. De var veldig behjelpelige, lærerne og slikt så. (..) men for meg personlig sitter det litt langt inne å skulle slutte på noe.» (Nilsen)

«I begynnelsen synes jeg det var tøft, det er ikke kjekt å føle du mislykkes i noe (..)»
(Andersen)

«Det var vanskelig. Jeg hadde jo flyttet til en ny by og var jo mye styr med å få seg hybel og generelt etablere seg her. Skulle jeg ikke studere her visste jeg jeg ville flytte på meg igjen. Det som var vanskeligst var jeg hadde en deltidsjobb som jeg trivdes veldig i.» (Johansen)

For respondent «Karlsen» var det også en vanskelig beslutning å slutte.

«Det er et lite nederlag når en ikke føler en mestrer og får noe til. Så jeg var litt langt nede en periode. Men samtidig har jeg funnet ut at dette ikke passer meg og jeg måtte tenke i nye baner.» (Karlsen)

For respondent «Jensen», hvor studiet opplevdes som mer tilfeldig valgt, var det lettere å slutte.

«Nei, jeg synes ikke det var så vanskelig å ta den beslutningen. Studiet var ikke noe for meg. Er ikke vits å fortsette da (..)» (Jensen)

For respondent «Olsen» var det også en relativt enkel beslutning basert på jobbtilbudet.

«Det var en enkel beslutning. Det var en sjanse jeg ikke kunne la gå fra meg. Hadde ikke jobbtilbudet dukket opp derimot, hadde jeg nok sikkert fullført utdanningen.» (Olsen)

Selv om flere av respondentene beskrev frafallet som et vanskelig valg, opplevde alle det som et riktig valg. Ingen av respondentene så på frafallet som noe stort nederlag, men heller som noe positivt for de har blitt klokere på hva de ønsker å gjøre, eller ikke ønsker å gjøre. Samtlige respondenter havnet enten i jobb eller andre utdanninger etter frafallet.

4.3.4 Støtte i valget

Var respondentene alene i sluttprosessen, eller hadde de støtte fra familie og venner? Dette kan være avgjørende for hvilken opplevelse de sitter igjen med etter valget. Kan familien og familiebakgrunnen ha vært med å påvirket frafallet? Noen av respondentene synes det var vanskelig å fortelle familien om valget å avbryte utdanningen.

Respondent «Hansen», «Larsen» og «Johansen» tok valget på egenhånd, men fikk støtte i sine valg.

«Pappa blei vel først ganske så skuffa, han har alltid vært opptatt av karakterene mine og at jeg har gjort det bra på skolen. Men han skjønnte meg, så lenge jeg virkelig hadde tenkt grundig gjennom det.» (Hansen)

«Jeg fortalte foreldrene mine at jeg var skolelei og følte studiet ikke passa meg. De synes ikke noe om jeg skulle slutte og tror de blei litt oppgitt, men støtta meg i beslutningen, men lurte på hva jeg skulle ta meg til med nå da.» (Larsen)

«Foreldrene mine støtta meg i valget, De så jeg slet både økonomisk og faglig (..) Jeg tror de var litt lei seg for de ikke kunne hjelpe meg økonomisk da.» (Johansen)

Flere av respondentene opplevde stor støtte og aksept i valget om å avbryte utdanningen. De forklarte frafallet ut ifra interesser og hadde funnet noe mer interessant og gjøre.

«Rådførte meg selvfølgelig med samboeren min som så dette som en unik mulighet og støttet meg fullt ut. Økonomien vår ville jo og forbedre seg betraktelig hvis jeg tok denne jobben.» (Olsen)

Respondent «Nilsen» forklarte valget ut ifra interesser og hobby han har drevet lenge med. De nærmeste følte dermed informantene hadde gjort et nokså riktig valg.

«Jeg hadde støtte både fra kjæreste, familie og venner. Da jeg fortalte jeg skulle bytte utdanning, mente de det var ganske så perfekt for meg å utdanne meg innen min store lidenskap i stedet.» (Nilsen)

På spørsmål hvordan familie/venner /kjæreste reagerte på frafallet svarte respondent «Andersen», dette:

«Nei, de synes det var ok det vel. Jeg er en nokså voksen person som tar mine egne beslutninger. De stoler nok på jeg vet hva jeg gjør(..)» (Andersen)

De fleste respondentene lenete seg på nære personer da de tok valget om å avbryte utdanningen. For noen var det en enkel beslutning, de hadde funnet noe annet og gjøre og de nærmeste personene støttet dem i valget. Noen respondenter fortalte om skuffelse fra foreldre, men fikk likevel støtte i valget. Respondent «Larsen» og «Hansen» var de som opplevde mest skuffelse fra nærmeste familie og brukte lengst tid på sluttvalget.

4.4 Sammendrag

Jeg har i denne delen presentert respondentenes begrunnelser for hvorfor respondentene sluttet på utdanningen. Et sentralt funn, er at de fleste begrunnet frafallet med interesse.

Flere opplevde at de hadde valgt feil studium og at det ikke sto til deres forventninger. Noen poengterte at vanskelighetsgrad og arbeidsmengde ved studiet var avgjørende for frafallet. En respondent begrunnet frafallet basert på sin økonomiske situasjon og den store arbeidsmengden som måtte legges ned. Han følte han ikke hadde noen reell mulighet til å fullføre. For en annen respondent var et godt og relevant jobbtilbud årsaken til frafallet, noe som illustrerer at frafallet ikke trenger å ha noe direkte med institusjonen og gjøre. Flere av studentene falt fra som følge av studiebytte. Noen sluttet helt i høyere utdanning og fant noe annet å gjøre. Dette er i tråd med det Tinto beskriver som systemavgang (Tinto 1993).

Videre har jeg sett på hvordan den akademiske og sosiale integreringen kan ha påvirket studentene til og falle fra. Respondentene som bodde et stykke unna institusjonen beskrev dette som grunn for den manglende integreringen.

Basert på svarene virket det som det fantes regelmessig ulike sosiale arrangementer ved skolen, men at flere ikke prioriterte å delta. Respondent «Olsen», «Jensen» og «Nilsen» beskriver en bevisst bortprioritering av det sosiale studentmiljøet. De hadde sin vennegjeng og hobby utenfor skolen som de heller brukte tiden på. For to studenter var tilpasning til nytt studentmiljø og by en utfordring. De la skylden på seg selv og hevdet ikke det var så mye selve institusjonen kunne gjøre.

En student trakk frem forhold ved institusjonen som en medvirkende faktor. Noen beskrev dårlige studieforhold med overfulle forelesninger og fullt på grupperom og lesesal, men mente ikke det var det avgjørende for sitt frafall.

Studentene har gått inn med ulik motivasjon da de startet utdanningen. De som hadde valgt utdanningen mer tilfeldig hadde en lavere motivasjon enn de som var forberedt på dette studiet. For noen sank motivasjonen etter hvert i studiet, ettersom fagområdet ikke var det rette for dem.

Flere av respondentene følte seg utsatt for forventningspress til å starte en utdanning. Det var forventet at de skulle ta høyere utdanning fra nærmeste familie. Dette kan igjen påvirke at motivasjonen og de rette intensjonene for å skulle fullføre et studie ikke er tilstede. Alle respondentene opplevde støtte i sluttvalget. De som opplevde mest skuffelse fra familie var de som brukte lengst tid på beslutningen.

5.0 Diskusjon

I denne delen vil de viktigste funnene ved forskningsprosjektet bli presentert, og drøftet i lys av teori.

Som nevnt innledningsvis er oppgavens problemstilling som følger:

«Hva er årsakene til frafall fra økonomisk- administrativ utdanning?»

En ser fra registerstatistikk at frafall i utdanning generelt er et stort problem, og økonomisk- administrativ utdanning ved høghskolen i Ålesund er intet unntak. Her har frafallsprosenten ved de siste tre årene ligget på gjennomsnitt 33,5%. De nasjonale opptakstillene i 2013 kalkulerte en frafallsprosent på hele 37,1% på landsbasis. Dette gir klare indikasjoner på frafallsproblematikken institusjoner står ovenfor (Tønnesen 2013).

Intervju av åtte «fracfalte» studenter på økonomisk- administrativ studieretning ved Høghskolen i Ålesund har gitt relevant data om studenters frafall. Frafall og studiegjennomføring henger til dels sammen med den enkelte students forutsetninger og studieinnsats, og i noen grad sammen med institusjonelle forhold slik som studienes oppbygning, kvalitet og læringsmiljø (Hovdhaugen og Aamodt 2006).

Alle respondentene, med unntak av en, så på sitt frafall som et eget valg; de hadde valgt å falle fra. Flere av respondentene forklarte frafallet ut i fra interesse, og opplevde at de hadde valgt feil fagområde. Dette kan tolkes som at de endret målet sitt i møte med utdanning/institusjon. Behov og interesser til studentene samsvarte ikke med hva institusjonen tilbydde; Det var dermed ikke samsvar med studentenes og institusjonens habitus. Respondentene hadde mulighet til å fortsette på utdanningen, men valgte den bort basert på interesse og at studiet ikke stod til forventningene, noe Tinto (1993) omtaler som uforenelighet. For noen dukket noe mer interessant opp, i form av annen studieretning og jobbtilbud.

Flere av respondentene fortalte at de synes studiet var for faglig krevende, og en respondent mente dette var hovedårsaken til frafallet. Dette kan relateres til Tinto (1993) sin faktor om vanskeligheter, da studenten slet med å møte de akademiske standardene på institusjonen. I dette tilfellet var også frafallet et eget valg. Tinto beskriver at ca. 20 % av

studiefrafall skyldes at studentene ikke klarer eller er villige til å nå de faglige kravene. Det er vanlig å skille mellom studenter som stenges ute på grunn av lav progresjon og studenter som selv velger å slutte basert på vanskelighetsgrad. I det norske systemet ser en mest av den siste varianten, som er den «frivillige» formen. I det norske systemet har studenter flere sjanser til å bestå eksamenene, og det skal mer til og bli utestengt. Dette gjenspeiles i dette forskningsprosjektet hvor frafallet var hovedsakelig basert på et eget valg.

En av respondentene derimot trakk frem sin økonomiske situasjon som avgjørende for frafallet. Han måtte jobbe mye ved siden av for å klare seg økonomisk, noe som ga mindre tid til det faglige. Basert på det økonomiske synes studenten tilslutt det ikke var mulig å fortsette, og følte seg dermed «tvunget» til å avslutte studiet. Hadde det økonomiske vært mer på plass, tror respondenten han hadde fullført studiet. I dette tilfellet hadde ikke respondenten nok økonomisk kapital (Bourdieu 1984). Respondenten beskrev og at han ikke hadde noe mulighet for støtte økonomisk fra foreldrene.

Gjennom intervjuene viste flere av respondentene rasjonelle handlinger i deres valg. De hadde et ønske om høyere utdanning, og ble dermed vurdert som fremtidsrettet og varige av en viss grad.

Noen av studentene hadde derimot valgt studiet mer eller mindre tilfeldig på grunnlag av utilstrekkelig informasjon om studiet, og på grunnlag av manglende reel mål-middel kalkyle. Det lave kunnskapsgrunnlaget bidro dermed til at studentene ikke hadde rasjonelle oppfatninger om studiet. For disse studentene har ikke ønskene blitt til på en autonom måte. De har ikke blitt til på en planlagt og kontrollert måte, og kan dermed ikke sies å være rasjonelle (Aakvaag 2008). For de respondentene som ble utsatt for påvirkning, har ikke ønskene blitt til på en riktig måte. Disse studentene kan heller ikke sies å ha gjort et rasjonelt valg i valg av utdanning.

Respondentene har sammenlignet alternativene de stod ovenfor; fortsette eller avbryte utdanningen, begynne i jobb eller annet studium. Flere av respondentene antas å ha gjort bevisste vurderinger både i valg av utdanning og valget om å falle fra og sammenlignet de ulike alternativene opp mot deres bruksverdi. For respondenten som sluttet basert på et godt og relevant jobbtillbud, anså nytten av dette større enn å fortsette i utdanning for å nå sitt mål og antas å ha gjort et rasjonelt valg.

De fleste respondentene virket fornøyde med institusjonen og selve utdanningen. Noen nevnte at de ikke var helt fornøyd med fasilitetene på institusjonen og undervisningsopplegg. En av respondentene trakk frem dårlige lærere, undervisningsopplegg og overfull skole som en medvirkende faktor for frafallet. Hva han forventet av institusjonen, matchet ikke hva institusjonen tilbydde, og stod ikke til forventningene. Studentene som pekte på de institusjonelle forholdene var de som hovedsakelig falt fra basert på institusjonell avgang, ved å bytte lærested.

Flere av respondentene fremstod som lite sosialt og akademisk integrert. Det fantes ulike sosiale arrangementer, men respondentene valgte selv bevisst å ikke benytte seg av disse. Ifølge Tinto (1993) er de individuelt isolert. Det oppleves at bosituasjon, hobbyer, familie og venner utenom skolen har påvirket respondentenes mulighet og ønske til å integrere seg. To av respondentene hevdet de ikke fant seg til rette i studentmiljøet/byen. De la derimot ansvaret mest på seg selv og mente ikke det var noe institusjonen kunne gjort noe med.

Totalt sett opplevdes det som de fleste frafallene var vanskelig å hindre, og institusjonen kunne ikke gjort noe for å påvirket avgjørelsen.

Flere av respondentene hadde høy motivasjon før studiet startet, men ettersom årsakene til frafallet begynte gjøre seg gjeldene sank motivasjonen temmelig raskt for flere. For de respondentene som hadde begynt på studiet mer eller mindre tilfeldig, var ikke motivasjonen like høy ved studiestart. Det kan synes som disse studentene hadde lettere for å falle fra og det var de studentene som brukte kortest tid på selve sluttvalget.

Basert på respondentenes sosiale bakgrunn undersøkte jeg hvorfor studentene valgte å begynne på økonomi-administrativ utdanning. Noen studenter beskrev press fra nærmeste familie som ønsket at de skulle studere. Dette kan knyttes til Boudons teori (1974) om sosial nedgradering. I familier hvor foreldrene har høyere utdanning har barna vokst opp med en forventning at de også skal ta høyere utdanning. Dette kan være en faktor som gjør frafallsbeslutningen vanskeligere.

Alle respondentene, utenom en, forklarte frafallet som deres eget valg. Problemet til flere av respondentene var at de hadde for lite kunnskap om selve studiet på forhånd. En kan argumentere for at de studenter som har mye kulturell kapital, føler seg mer hjemme i

akademia, og kan forklare hvorfor de ofte fullfører enn studenter fra lavere sosiale lag (Bourdieu 1984).

Respondentene falt fra enten basert på system- eller institusjonell avgang, alle med aksept fra familien. Noen begynte i arbeidslivet, mens andre byttet studie og fortsatte utdanningen. For studentene som byttet studie/lærested kan vi se en institusjonell habituell tilpasning, hvor de byttet til et studie som er mer lik deres habitus. I tillegg minsker de sjansen for eventuell sosial nedgradering ved et studiebytte.

Forklaringer som feil valg, negativ opplevelse av institusjon og studium og andre individuelle årsaker brukes også som forklaring på frafall i tidligere forskning (Tinto 1993, Hovdhaugen og Aamodt 2011). Mine funn synes dermed å være i overensstemmelse med sentrale funn i andre undersøkelser.

6.0 Konklusjon/avslutning

Med utgangspunkt i problemstillingen og teoretiske perspektiver som bakgrunn har jeg gjennom intervjuer belyst hvorfor studenter faller fra høyere utdanning. Fokuset under intervjuene var å få frem studentenes beskrivelser for valget og på hvilken måte sosial bakgrunn og den akademiske og sosiale integreringen kan ha hatt betydning for frafallet.

Samlet sett viser mine funn at det er et samspill mellom faktorer på ulike nivå som påvirker frafall hos studenter. Det er ikke bare forholdene ved studiet og lærestedet som betyr noe, faktorer som er utenfor lærestedets kontroll, betyr og mye. Hovedtyngden av frafallene er et frivillig valg blant studentene; de blir ikke «tvunget» til å slutte.

Utdanningspolitisk er det stor oppmerksomhet knyttet til problemer med frafall. Studien kan på sett og vis utfordre utdanningspolitiske mål på dette området. Respondentene beskriver at institusjonen ikke kunne gjøre noe nevneverdig for å forhindre selve frafallet og for mange fremstår frafallet som et godt og rasjonelt valg. Flere mente og det var mulig for dem å kunne fullføre studiet.

Basert på data i forskningsprosjektet opplevde alle respondentene, med et unntak, frafallet som et eget valg. De fleste beskrev frafallet basert på manglende interesse og motivasjon for studiet. Respondentene som falt fra basert på institusjonell avgang var de som opplevde tilpassningsproblemer og trakk frem dårlige fasiliteter ved institusjonen. De hadde begynt studere ved en annen institusjon, trivdes og var tilfreds med valget. De respondentene som hadde falt helt fra høyere utdanning virket og tilfreds med sin nåværende livssituasjon.

Respondentene i denne studien har vurdert ut fra utdanningspolitiske mål ikke lyktes i høyere utdanning. Frafall basert på system avgang og institusjonell avgang viser de som ikke lyktes i høyere utdanning og de som ikke lyktes på denne utdanningen. Det er problematisk å si at institusjonell avgang fører til at studenter ikke har lyktes i høyere utdanning. Deres frafall er basert på ønske, heller enn mestringssevne. Det er flere som har lyktes i høyere utdanning ved å slutte på den økonomiske og administrative utdanningen og deretter fullført et annet studium. De byttet dermed til et studium de var mer tilfreds og så mening med. Likevel blir dette registrert som et frafall hos institusjonen. De som har falt fra basert på systemavgang har mislyktes i høyere utdanning ut fra statistikken, men for selve individet trenger ikke frafallet oppleves som et nederlag. Denne studien har vist

at frafall nødvendigvis ikke skal svartmales. Ingen av respondentene i denne studien opplevde frafallet som et problem og alle begynte i jobb eller annen utdanning og var tilfreds med sin situasjon. De fant noe mer meningsfullt å gjøre og alle opplevde støtte og aksept fra familien. Dette kan relateres til Aakvaags teori (2008) om rasjonelle valg. De fleste av studentene hadde et mål-middel resonnement i sitt sluttvalg, hvor de vurderte de ulike alternativene de stod ovenfor. Intervjuene viser at respondentene hadde flere rasjonelle aspekter i sine valg, men kunne mangle rasjonalitet noen steder i prosessen. For en respondent ble ikke sluttvalget et rasjonelt valg, ettersom han følte seg tvunget til å slutte, og hadde ønsket å fullføre om dette var økonomisk mulig. Hannes sluttvalg ble dermed ikke til på en planlagt og kontrollert måte (Aakvaag 2008).

Selv om frafallet ikke opplevdes som et problem for den enkelte, er det derimot et problem for institusjonen. For institusjonen har frafall konsekvenser både for den økonomiske stabiliteten og omdømmet. De fleste studentene hevdet det var lite institusjonen kunne gjøre for å hindre selve frafallet. Skal institusjonen da gjøre noe med frafall når de som falt fra har funnet andre studier/arbeid de er tilfreds med?

En kan dermed argumentere for at utdanningspolitiske mål i større grad burde nyanse forståelsen av ulike former for frafall, og hjelpe de endre fokus fra å få alle gjennom en utdanning til å fokusere på de ulike formene for frafall og hjelpe de som ønsker og har et mål om å fullføre den utdanningen de har begynt på. Institusjonen bør analysere hvilke frafall de står ovenfor og bruke ressursene på å beholde og hjelpe de studentene som ønsker å fullføre sin påbegynte utdanning. De som ønsker overgang til annet studie/arbeid, hjelpes og tilbys med dette, enn å jobbe for å beholde de.

Institusjonene kan også gi bedre rådgiving og informasjon om studiene, for å bidra til at studentene har relevant informasjon om de enkelte studier når de søker. Dette vil trolig minske antall studenter som tar «feilvalg», samt at flere klarer å finne studie og institusjon som har lik habitus som seg selv.

Skulle en unngått frafallet måtte en hindret dette hovedsakelig før studiestart gjennom mer oppmerksomhet på hva det kreves faglig og hva studiet innebærer. Muligens bør en også heve inntakskravene, og dermed få luket ut skapt en høyere inngangsterskel. Hvorvidt dette ville føre til at de som fylte kravene i større grad var informert og motivert, er derimot et åpent spørsmål.

En begrensning i dette forskningsprosjektet er at respondentene er rekruttert fra en bestemt utdanning og høgskole. Diskusjonen min rundt frafall ved økonomiske og administrativ utdanning, er basert på økonomi-administrativ utdanning ved Høgskolen i Ålesund. Samtidig viser registerstatistikk, at faktorene som betyr noe for frafall er forholdsvis like på tvers av utdanningsinstitusjoner. Studien har rekruttert respondenter fra det samme fagområdet som både har mest søkere og studieplasser på landsbasis, og der problemene med frafall også defineres som omfattende.

Videre kan forfatterens tilknytning til den studerte institusjonen være en begrensning, da dette kan tenkes å påvirke vinklingen i dette forskningsprosjektet.

Temaet er et forholdsvis følsomt, og ifølge Repstad (2009) knytter det seg en rekke problemer til å forske på hjemmebane. Noen av problemene kan være at forskeren er tilbøyelig til å velge side og får personlige interesser.

Siden jeg tidligere har vært student ved denne institusjonen, kjenner jeg til studiet på godt og vondt. Dette har jeg vært bevisst på gjennom hele studien og opptrådd nøytralt. Jeg vil derfra hevde at mine erfaringer ikke hatt noen innvirkning på resultatene i denne studien. Basert på min tilknytning til institusjonen og studiet kunne det vært sannsynlig jeg hadde møtt på en tidligere studiekamerat, som kunne gjort det vanskelig for denne personen ettersom vedkommende basert på frafallet kunne følt han hadde en lavere sosial posisjon enn meg. Denne situasjonen oppsto ikke.

En annen begrensning i studien er selve utvalget, der de åtte respondentene er rekruttert ved selvseleksjon. Det kan tenkes at de studentene som ønsket å delta, var de som har bearbeidet sitt frafall og ikke så på det som et stort problem. Det kan tenkes at jeg har gått glipp av studenter som sliter mer med frafallet, men ikke ønsket å snakke om det og dermed ikke være med i studien. Det er derfor rimelig å anta at resultatene kunne vært annerledes med et annet og større utvalg.

Avslutningsvis vil jeg argumentere for studier som tar for seg større utvalg, for å se om de finner samme resultater som denne studien har funnet. For å studere dette området videre hadde det vært interessant å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse. En slik studie ville kunne innhente resultater fra flere respondenter og høgskoler og se hvorvidt en får de samme forklaringsfaktorene for frafall.

Her ser jeg argumenter for to typer studier. En som omhandler frafall i økonomisk-administrativ utdanning på tvers av utdanningsinstitusjoner; og en som sammenligner frafall på tvers av ulike studieretninger.

En annen tilnærming for videre forskning, kunne vært en komparasjon mellom de som falt fra basert på studiebytte og studieavgang.

Ut ifra fra både et individ- og samfunnsmessig synspunkt bør det etter min oppfatning i større grad stilles spørsmål ved om høyere utdanning passer for alle? Avhengig hvordan man svarer på dette spørsmålet, må institusjoners markedsføring av de ulike studier i større grad tilpasses potensielle studenters mulighet til å innfri kravene som stilles.

Referanseliste

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

Bakken, Pål (2011). *Kvalitetsreformen: gjennomstrømming og frafall blant studenter*.

Hentet 02.10.14 fra:

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Foredrag%20og%20artikler/UA%202011/Bakken_P%C3%A51_Kvalitetsreformen_gjennomstr%C3%B8mning_og_frafall_061211.pdf

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

Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

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

Hovdhaugen, Elisabeth og Per Olaf Aamodt (2005). *Frafall fra univeristetet: En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskaplige univeristet (NTNU) høsten 1999*. Oslo: NIFU STEP.

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

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

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

Ipsos-MMI (2012). *Nordmenns bruk av sosiale medier*. Hentet 11.04.15 fra: http://ipsos-mmi.no/Nordmenns_bruk_av_sosiale_medier

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufto og Line Christoffersen (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kunnskapsdepartementet (2002): *Kvalitetsreformen*. Hentet 02.04.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/kvalitetsreformen-agust-2002/id87898/>

Kunnskapsdepartementet (2008): *Fagopplæring for framtida*. Hentet 02.02.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-200818/id531933/?docId=NOU200820080018000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=6>

Kunnskapsdepartementet (2014): *Tilstandsrapport høyere utdanning 2014*. Hentet 01.05.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/tilstandsrapport-uh-2014/id758598/>

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

Mastekaasa, A. og Hansen, M.N. (2005). *Frafall i høyere utdanning: hvilken betydning har sosial bakgrunn*. I SSB: Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse. Statistiske analyser Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

Opdal, Øyvind (2007). *Avbrutt studium blant førsteårsstudenter høsten 2006. Hva var årsaken og kunne HiM bidratt ned noe for å redusere frafallet?* Studentundersøkelse ved Høgskolen i Molde.

Repstad, Pål (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, Kristen (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (1996). *Motivation in Education, Theory, Research, and Application*. Berkley: Pearson Education International.

Skaalvik, Einar og Sissel Skaalvik (2009). *Elevers opplevelse av skolen: Sentrale sammenhenger og utvikling med alder*. NTNU. Hentet 22.03.15 fra:

https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/121609/skaalvik_skaalvik_v2.pdf

Samordnaopptak (2014). *Søkning om opptak til høyere utdanning – 2014 - Tall fra Samordna opptak (SO)*. Hentet 01.10.14 fra:

<http://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2014/kd-2014-april-tallfra-so-faktaflak.pdf>

SSB (2014). *Gjennomstrømming i høyere utdanning*. Hentet 01.10.14 fra:

<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen>

Store norske leksikon (2014). *Kvalitetsreformen*. Hentet 18.10.14. fra:

<https://snl.no/Kvalitetsreformen>.

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

Studiebarometeret (2014). *Sammenligne studieprogram*. Hentet 27.03.15 fra:

http://www.studiebarometeret.no/Sammenligne/237_%C3%98A369/231_%C3%98AU3

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

Tønnesen, Eva (2013). *Bekymra for et høyt kalkulert frafall*. Hentet 21.05.15 fra:

<http://khrono.no/2013/07/tgir-opper-80000-studieplass-til-droyt-50000-plasser>

Tønnesen, Eva og Hege Larsen (2014). *Bekymret for kvalitet og utfall*. Hentet 12.05.15 fra:
<http://www.uniforum.uio.no/nyheter/2014/05/bekymret-for-kvalitet-og-frafall.html>

Wiig, Karl (2012). *Disse utdanningene dropper flest ut av*. Hentet 29.09.14 fra:
<http://www.dinepenger.no/bruke/disse-utdanningene-dropper-flest-ut-av/20264060>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel til potensielle respondenter

Bakgrunn og formål

Hei, mitt navn er Carina Mathisen. Jeg er masterstudent i samfunnsendring, organisasjon og ledelse ved høghskolen i Molde, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for forskningsprosjektet mitt er frafall på økonomisk-administrativ utdanning på Høghskolen i Ålesund. Gjennom forskningsprosjektet ønsker jeg å finne svar på følgende problemstilling: Hva er årsakene til frafall fra økonomisk- administrativ utdanning? Problemstillingen ønsker å belyse hvilke faktorer som har hatt betydning for valget.

Va innebærer deltakelse i studien?

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 6-9 tidligere studenter på økonomisk-administrativ utdanning. Spørsmålene vil omhandle valg av utdanning, forhold til studiet og hvorfor du sluttet på utdanningen.

Høghskolen i Ålesund har gitt meg tilgang til klasselister for de siste tre årskullene, og du står som registrert student ved denne utdanningen. Dersom du er en av de som har sluttet på studiet, er jeg avhengig av nettopp deg for å få gjennomført forskningsprosjektet mitt. Intervjuet vil ta ca. en halvtime og vil foregå hovedsakelig via telefon. Med samtykke fra den enkelte respondent ønsker jeg å ta opp intervjuet til fordel for analysearbeidet.

Hva vil skje med informasjonen om deg?

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Lydfiler vil bli slettet senest innen utgangen av mai 2015. Dataene lagres innelåst slik at ingen uvedkommende vil ha tilgang til lydfilene. Opplysningene anonymiseres og slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mai 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

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

Er dette noe du er villig til å stille opp på, vennligst svar på denne meldingen for videre kontakt, innhenting av samtykke og tid for intervju. Setter også pris på svar selv om du ikke er interessert, for å få luket deg ut fra utvalget.

Prosjektet i sin helhet er planlagt slutført 26. Mai 2015.

Jeg håper og høre fra deg. Hvis det er noe du lurer på kan du ta kontakt via telefon, e-post eller facebook. Du kan også kontakte min veileder Turid Aarseth ved Høyskolen i Molde.

Med vennlig hilsen
Carina Mathisen
Tlf: 40882230
Mail: carinamathisen@yahoo.no

Veileder for prosjektet:
Turid Aarseth
Høyskolen i Molde
Stilling: Førsteamanuensis
Enhet: Avd. for økonomi og samfunnsvitenskap
Telefon: +4771214213
E-post: Turid.Aarseth@hiMolde.no

Samtykkeerklæring:
Jeg har mottatt informasjon om studien av ungdom og Facebook og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: Intervjuguide

Åpningsspørsmål–om respondenten:

1. Hvor gammel er du?
2. Er du i fra Ålesund?
3. Bor du i byen nå?
4. Har du studert på høyere utdanning før denne utdannelsen? Eller kom du rett fra videregående?
5. Hva gjør du nå? Jobber du eller studerer du?

Spørsmål basert på teorien om rasjonelle valg:

1. Hva var hovedgrunnen til du valgte ta høyere utdanning? Hvorfor valgte du økonomi og administrasjon?
2. Hvorfor valgte du høyskolen i Ålesund?
3. Hvilke forventninger lå til grunn for valget?
4. Hvor sikker var du i ditt valg av studium?
5. Hvordan vil du karakterisere deg selv som student?
6. Måtte du jobbe ved siden av studiene for å klare deg økonomisk?
7. Hvilke faktorer var avgjørende for valget om å slutte? (Nevn 1-2)
8. Hvordan opplevdes beslutningen om å slutte?

Spørsmål basert på institusjonen:

1. Hva påvirket ditt valg av lærested?
2. Trivdes du på skolen?
3. Brukte du mye tid på skolen? Forelesninger, studiegrupper?
4. Var det lett og stifte bekjentskap og få studiekamerater/venner? Har dere fortsatt kontakt i dag?
5. Hvordan vil du beskrive studentmiljøet på skolen? Var det bra samhold i klassen din?
6. Hvilket studieår var du i når du tok valget om å slutte?
7. Er det noe du mener kunne vært annerledes på skolen, og kunne dette bidratt til at du hadde fullført de 3 årene?

Spørsmål basert på studentens bakgrunn, inspirasjon og støtte fra andre:

1. I hvilken grad har du fått inspirasjon eller motivasjon for ditt studievalg gjennom venner/familie/andre??

2. Svarte utdanningen til dine forventninger?
3. Har foreldrene dine høyskole utdanning?
4. Rådførte du deg med noen før du sluttet?
5. Brukte du lang tid på valget?
6. Hadde du støtte fra andre i sluttvalget? (Familie, venner, skolen)?

Avslutningsspørsmål:

1. Noe som kunne gjort du hadde villet fullføre utdanningen du begynte på? Tilfreds med valget ditt?
2. Noe annet du vil tilføye som du føler vi ikke har snakket om som er nyttig og trekke frem?

Tusen takk for at du stilte opp på dette intervjuet.

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlager gate 27
N-5007 Bergen
Norske
Tel: +47 55 58 21 31
Fax: +47 55 58 96 58
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: NO, 221 884

Turid Aarseth
Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag Høgskolen i Molde
Postboks 2110
6402 MOLDE

Vår dato: 03.03.2015

Vår ref: 41879 / 3 / 1845

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41879	En kvalitativ undersøkelse av årsaker til frafall ved økonomisk og administrativ utdanning
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Molde, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Turid Aarseth
Student	Carina Mathisen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 26.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

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

Arbeidskontor / Office

OSD NSD Utvalget i Oslo, Postboks 135 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@nsd.no

DISKRETT NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTU Trondheim. Tel: +47 77 97 10 07. byr@nsd.uib.no

NORWEST NSD: Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 41 36. nsd@uib.no