

5 / 2024

RAPPORT

2024

**Evaluering av
grunnskolelærerutdanningene:
Ulike aktørers syn på
masteroppgaven**

[Undertittel]



NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – er et faglig uavhengig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet.



NOKUTs samfunnsoppdrag, oppgaver og faglige uavhengighet er definert i universitets- og høyskoleloven og er nærmere spesifisert i forskrifter. I tillegg utfører NOKUT tilsyns- og forvaltningsoppgaver etter delegasjon fra departementet.



Formålet med NOKUTs virksomhet er å sikre og fremme kvalitet i utdanning ved

- å føre tilsyn med, informere om og bidra til å utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning
- å godkjenne og informere om utenlandsk utdanning og informere om mulighetene for godkjenning av utenlandsk utdanning og kompetanse i Norge



NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet kan ha tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning, høyere yrkesfaglig utdanning og godkjent høyere utenlandsk utdanning.



NOKUT bruker sakkyndige i akkrediteringer, tilsyn, evalueringer, godkjenning av utenlandsk utdanning og prosjekter.

Du kan lese mer om arbeidet vårt på nokut.no.



NOKUT er sertifisert som miljøfyrtårn

Tittel	Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Ulike aktørers syn på masteroppgaven
Forfatter(e)	Pål Bakken
Dato	[dd.mm.2024
Rapportnummer	5-2024
ISSN-nr	1892-1604

Forord

NOKUT gjennomfører en evaluering av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og trinn 5–10 (GLU 1–7 og GLU 5–10) i perioden 2022–2024.

Prosjektet inngår som en del av NOKUTs arbeid med lærerutdanninger, med eksempelvis APT-prosjektet for grunnskolelærerutdanningen (GLU), Evaluering av lektorutdanningene (2020–2022) og kartleggingen av PPU (2022–2023). Kunnskapsdepartementet har også viet stor oppmerksomhet til lærerutdanningene, tydeliggjort gjennom «*Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*».

Evalueringen skal gi NOKUT, sektoren og andre interessenter informasjon om viktige sider ved kvaliteten på grunnskolelærerutdanningene. Videre gir evalueringen institusjonene og myndighetene et kunnskapsgrunnlag, som kan brukes til å vurdere om og hvordan kvalitetsutviklingen i GLU best kan følges opp.

Spørreundersøkelser, registerdata, tidligere forskning, intervjuer og lærerutdanningenes selvevalueringer inngår i evalueringens informasjonsgrunnlag.

NOKUT har gjennomført spørreundersøkelser blant følgende aktører innen GLU:

- Studenter
- Kandidater
- Undervisere
- Praksislærere
- Ledere i grunnskolen

Denne rapporten sammenstiller og beskriver resultater fra disse spørreundersøkelsene. Rapporten begrenser seg til spørsmål og svardata om masteroppgaven. Formålet er å presentere all informasjonen om masteroppgaven fra spørreundersøkelsene samlet, men også å se på sammenhenger i datamaterialet for å belyse spesifikke problemstillinger.

Informasjon om evalueringen finnes på

<https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-grunnskolelærerutdanningene/>

Innhold

1 Bakgrunn	11
2 Rammer og føringer for masteroppgaven	11
3 Tidligere prosjekter om masteroppgaven i lærerutdanningene	12
4 Spørreundersøkelsene	13
5 Resultatene som inngår i rapporten	13
6 Hvorfor skrive en masteroppgave?	14
7 Forberedelser	16
8 Oppgaveformat, datainnsamling og veiledning.....	21
9 Hva er de største utfordringene?	31
10 Utbytte av arbeidet med masteroppgaven	34
11 Karakterer på masteroppgaven	40
12 Hva påvirker karakteren på masteroppgaven?	49
13 Hva påvirker kandidatenes oppfatninger av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven?.....	54
14 Hva påvirker studentenes oppfatninger av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven?.....	58

Sammendrag

I forbindelse med NOKUTs evaluering av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og trinn 5–10 (GLU 1–7 og GLU 5–10) i 2022–2024 ble det gjennomført spørreundersøkelser blant studenter, kandidater, undervisere og praksislærere. Denne rapporten sammenstiller og beskriver resultater fra disse undersøkelsene innenfor temaet *masteroppgaven*.

De fleste studentene forstår hvorfor de skal skrive en masteroppgave

Flertallet av studentene forstår hvorfor de skal skrive en masteroppgave. Samtidig er det en del av disse som forstår *formålet* med masteroppgaven, men som mener det ville vært bedre å prioritere læring av andre ferdigheter i utdanningen.

Godt forberedt

Det store flertallet av studentene opplever å være godt forberedt til arbeidet med masteroppgaven, bl.a. gjennom innføring i forskningsetikk, metodekurs og veiledning. Mange av underviserne oppga også at de er involvert i ulike forberedende aktiviteter.

Læringsaktivitetene som flest femteårsstudenter oppga å ha erfaring fra er «fått opplæring/veiledning i arbeid med problemstilling og prosjektdesign» (90 prosent). Færrest krysset av for «fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra praksislærere» (25 prosent).

I et fritekstfelt valgte mange femteårsstudenter å fremheve god veiledning fra faglærere som viktig i forberedelsene. De fleste er også positive til den veiledningen de har fått.

Om lag en tredjedel av femteårsstudentene oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» å ha «vært med i forskningsprosjekt» og ha «utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekt i klasserom eller skole». Et knapt flertall av underviserne oppga at de «... legger til rette for at studentene kan delta i forskningsprosjekt».

Valg av tema og problemstilling

De aller fleste femteårsstudentene oppga å selv ha valgt tema og problemstilling for masteroppgaven. Et betydelig mindretall oppga å ha valgt i samråd med faglærer/veileder eller i samråd med andre studenter. Totalt ti prosent oppga å ha fått forslag på mastertorg, seminarer e.l.

Nesten alle underviserne oppga at studentene i stor grad selv velger tema og problemstilling, samtidig svarte halvparten at studentene i stor grad trenger forslag.

Halvparten av studentene oppga at det gikk greit å velge tema, problemstilling og metode. Et mindretall, en tredjedel, oppga at det gikk greit å komme i gang med skrivingen.

Oppgavetype

Halvparten av studentene samler inn data fra skolen, mens en fjerdedel samler inn data utenfor skolen. Videre gjør en fjerdedel litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse. Av de som samler inn data fra skolen, er det vanligst med spørreundersøkelse eller intervju blant lærere, men mange oppga observasjon av undervisning, spørreundersøkelse eller intervju blant elever eller gjennomføring av undervisningsopplegg. De fleste underviserne oppga at studentene kan bruke eksisterende data i stedet for å innhente data selv, men svært få studenter gjør det.

Svært få av studentene samler inn data i praksisperioder eller utvikler oppgaven i samarbeid med praksislærerne.

Veiledning

Et klart flertall av studentene oppga at veiledningen er god og at innsamlingen av data går bra.

Det store flertallet av underviserne svarte at de deltar på veiledningssamlinger, mens halvparten oppga at de har fått opplæring for å kunne veilede mastergradsoppgaver. De fleste underviserne som veileder i masteroppgavearbeidet, synes *ikke* de veileder i for mange masteroppgaver samtidig. De fleste mener at de veileder innen fag de er kompetente, og at det er givende å veilede.

De største utfordringene

I et fritekstfelt spurte vi studentene om hva de største utfordringene er. Det flest trekker frem er (egen) manglende motivasjon og selvdisciplin. I et tilsvarende fritekstfelt trekker underviserne frem tre forhold: studentenes akademiske ferdigheter, at masteroppgavearbeidet har en for liten plass (tid) og at det er utfordrende å skaffe nok og kompetente veiledere.

Karakterfordeling

Karakterene på masteroppgaven er jevnt over høyest i begynneropplæring og engelsk og lavest i matematikk.

Kandidater som skrev sammen med andre, får langt bedre karakter enn de som skrev alene, spesielt i matematikk og norsk. Videre er det en svært klar sammenheng mellom karakterer fra høyere utdanning og karakter på masteroppgaven. Dette gjenfinnes både i deskriptiv statistikk og i regresjonsanalyser.

Utbytte av arbeidet med masteroppgaven

Studentene og kandidatene svarer relativt likt på de fleste av de spørsmålene begge gruppene fikk, men kandidatene er jevnt over noe mer positive til læringsutbyttet enn det studentene er.

Både kandidatene og studentene har delte meninger på påstanden «arbeidet med masteroppgaven forberedte meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen»: Om lag en tredjedel oppga liten grad av enighet, en tredjedel middels enighet og en tredjedel stor grad av enighet. Samme bilde finner vi på påstanden «Arbeidet med masteroppgaven ga meg viktig innsikt og kunnskap som har forberedt meg godt til arbeidet som lærer». De to aktørgruppene er mer enige i påstanden «Arbeidet med masteroppgaven lærte meg å lese forskning og hente ut sentral informasjon», her oppga under ti prosent liten grad av enighet. Svært mange er også enige i at «Arbeidet med masteroppgaven lærte meg å innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert».

På en rekke spørsmål om hvordan kandidatene bruker kompetansen arbeidet med masteroppgaven ga dem i jobben som lærer, fremkommer det at kompetansen i liten grad brukes. Verdt å merke er at de fleste hadde jobbet under ett år på svartidspunktet.

I fritekstfeltene beskrev rundt to tredjedeler av både studentene, kandidatene og underviserne et positivt læringsutbytte av masteroppgaven. Alle gruppene fremhevet, kanskje ikke overraskende, et utbytte bestående av kompetanse på forskning og analytiske ferdigheter og med det mulighet til å videreutvikle seg i læreryrket. I tillegg fremhevet mange faglig dybde. De rundt en tredjedelene som var mer negative til læringsutbyttet, fremhevet at læringsutbyttet ikke er relevant for læreryrket.

Kandidatenes opplevde nytte av arbeidet med masteroppgaven har en statistisk signifikant sammenheng med masterfaget oppgaven er skrevet i. Kandidater med pedagogikk og begynneropplæring har signifikant større sannsynlighet for å være fornøyde med utbyttet enn de med norsk. Videre er det en sterk sammenheng mellom opplevd nytte av og karakteren på masteroppgaven.

Studentenes opplevde nytte av arbeidet med masteroppgaven har en statistisk signifikant (og positiv) sammenheng med blant annet egen motivasjon og om de har vært med i forskningsprosjekt på studiet sitt.

Mange andre faktorer har ikke statistisk signifikant sammenheng med studentenes og kandidatenes oppfatning av nytten. Det gjelder f.eks. kjønn, alder, karakterer fra VGS, karakterer fra HU og om de skrev sammen eller alene. Både disse og de andre funnene vi her omtaler, er kontrollert for mange andre faktorer i regresjonsanalyser.

Summary

NOKUT is conducting an evaluation of the initial teacher education for grades 1–7 and 5–10 (GLU 1–7 and GLU 5–10), in 2022–2024. As part of the evaluation, NOKUT conducted surveys among students, candidates, campus-based teacher educators and initial schoolteachers having a role as school-based teacher educators. This report compiles and describes the results of the surveys about the *master's thesis*.

Most students understand the purpose of the master's thesis

The majority of students understand why they are required to write a master's thesis. However, some students who understand the purpose of the thesis believe that it would be more beneficial to prioritize learning other skills during their education.

Well-prepared

The vast majority of students feel well-prepared for the work on the master's thesis, partly due to introductions to research ethics, methodology courses, and supervision. Many of the teacher educators who supervise in master's thesis work also indicated that they are involved in various preparatory activities.

The learning activities that most fifth-year students reported having experience with are "receiving training/guidance in working with problem statements and project design" (90 percent). The fewest ticked off "receiving guidance from practice teachers during the preparatory phase" (25 percent).

In an open-ended text field, many fifth-year students chose to highlight good guidance from the campus-based teacher educators as important in their preparations. Most are also positive about the guidance they have received.

About one-third of the fifth-year students indicated "To a great extent" or "To a very great extent" that they have "participated in research projects" and have "carried out or participated in research or development projects in the classroom or school." A slight majority of the teacher educators stated that they "...facilitate students' participation in research projects."

Choice of topic and problem statement

The vast majority of fifth-year students reported having chosen the topic and problem statement for their master's thesis themselves. A significant minority reported having chosen in consultation with a teacher educator or in consultation with other students. A total of ten percent reported having received suggestions at master's fairs, seminars, etc.

Almost all teacher educators stated that students largely choose their own topic and problem statement, while half replied that students largely need suggestions.

Half of the students stated that it was easy to choose a topic, problem statement, and method. A minority, one-third, stated that it was easy to get started with writing.

Type of assignment

Half of the students collect data from schools, while a quarter collect data outside of schools. Furthermore, a quarter conduct literature studies/document studies/text analyses. Among those who collect data from schools, the most common methods are surveys or interviews with teachers, but many reported classroom observations, surveys or interviews with students, or implementation of teaching plans. Most instructors stated that students can use existing data instead of collecting data themselves, but very few students do.

Very few students collect data during their school placement periods or develop the thesis in collaboration with school-based teacher educators.

Supervision

A clear majority of students stated that the supervision of the master's thesis is good and that data collection is going well.

The vast majority of those who supervise in master's thesis work responded that they participate in supervision meetings, while half stated that they have received training to supervise master's theses. Most teacher educators who supervise master's thesis work do not feel that they supervise too many master's theses at the same time. Most believe that they supervise within subjects they are competent in and that it is rewarding to supervise.

The biggest challenges

In an open-ended text field, we asked students what the biggest challenges are. The most frequently mentioned are (own) lack of motivation and self-discipline. In a similar open-ended text field, teacher educators highlight three factors: students' academic skills, the fact that master's thesis work has too little space (time), and the challenge of finding enough and competent supervisors.

The distribution of grades

The grades on the master's thesis are generally highest in early childhood education and English and lowest in mathematics.

Candidates who wrote together with others receive significantly better grades than those who wrote alone, especially in mathematics and Norwegian. Furthermore, there is a very clear correlation between grades from higher education and the grade on the master's thesis. This is found both in descriptive statistics and in regression analyses.

Benefits of working on the master's thesis

The students and candidates respond relatively similarly to most of the questions both groups were asked, but the candidates are consistently somewhat more positive about the learning outcomes than the students.

Both the candidates and students have mixed opinions on the statement "working on the master's thesis prepared me well for doing exploratory work in various fields in the school": About one-third indicated a low degree of agreement, one-third medium agreement, and one-third a high degree of agreement. We find the same picture on the statement "Working on the master's thesis gave me important insights and knowledge that has prepared me well for my work as a teacher." The two groups are more in agreement on the statement "Working on the master's thesis taught me how to read research and extract key information," where less than ten percent indicated a low degree of agreement. Many also agree that "Working on the master's thesis taught me to realize the importance of being professionally and pedagogically updated."

On several questions about how candidates use the competence gained from working on the master's thesis in their job as a teacher, it appears that the competence is used to a limited extent. It is worth noting that most had been working for less than one year at the time of response.

In the open-ended text fields, around two-thirds of both the students, candidates, and campus-based teacher educators described a positive learning outcome from the master's thesis. All groups emphasized, perhaps not surprisingly, an outcome consisting of competence in research and analytical skills, and with it the opportunity to further develop themselves in the teaching profession. In addition, many highlighted subject-specific depth. The approximately one-third who were more negative about the learning outcome emphasized that the learning outcome is not relevant to the teaching profession.

The candidates' perceived benefit of working on the master's thesis has a statistically significant correlation with the master's subject the thesis is written in. Candidates with pedagogy and early childhood education have a significantly higher probability of being satisfied with the outcome than those with Norwegian. This is controlled for many other factors in regression analyses. Furthermore, there is a strong correlation between perceived benefit and the grade on the master's thesis.

The students' perceived benefit of working on the master's thesis has a statistically significant (and positive) correlation with their own motivation and whether they have participated in research projects during their studies.

Many other factors do not have a statistically significant correlation with the students' and candidates' perception of the benefit. This applies to, for example, gender, age, grades from upper secondary school, grades from higher education, and whether they wrote together or alone. This is controlled for many other factors in regression analyses.

1 Bakgrunn

NOKUT evaluerer grunnskolelærerutdanningene (GLU) i perioden 2022–2024¹. I den forbindelse har NOKUT gjennomført flere spørreundersøkelser som utgjør et av flere grunnlag for evalueringen. Alle spørreundersøkelsene ble gjennomført i mars–april 2023. De var rettet mot følgende grupper innen GLU, omtalt som *aktører* senere i rapporten:

- Studenter
- Kandidater (personer som har fullført utdanningen)
- Undervisere (på universitet og høyskoler)
- Praksislærere (lærere i grunnskolen som følger opp studenter som er i praksis)²
- Ledere i grunnskolen (rektorer, avdelingsledere og andre ledere)

Denne rapporten presenterer og sammenligner resultatene fra spørreundersøkelsene. Rapporten begrenser seg til spørsmål om *arbeidet med masteroppgaven* fra disse undersøkelsene.

Masteroppgaven var et av de fire temaene i evalueringen. Informasjonsbehovet tilknyttet evalueringstemaene var en viktig basis for hvilke spørsmål vi stilte i spørreundersøkelsene.

Det er flere formål med rapporten. For det første å presentere all informasjonen om masteroppgaven fra spørreundersøkelsene samlet. Dette vil vise hvordan de ulike gruppene ser på forberedelsene til, gjennomføringen av og utbyttet av arbeidet med masteroppgaven. Vi vil også se på sammenhenger i datamaterialet fra kandidatundersøkelsen og si noe om hva som påvirker karakteren på masteroppgaven og hva som påvirker kandidatenes og studentenes oppfatninger av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven.

Resultatene er til dels hentet fra de deskriptive rapportene som er blitt utarbeidet i forbindelse med hver av spørreundersøkelsene. I tillegg er det inkludert en del indikatorer, sammenstillinger og analyser som ikke er presentert tidligere.

Vi tror at det å belyse ulike aspekter ved masteroppgaven fra ulike aktørperspektiver kan være et nyttig bidrag til det videre arbeidet i sektoren.

2 Rammer og føringer for masteroppgaven

[Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7](#) og [forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10](#) gir rammer og føringer for masteroppgaven: «I løpet av de første tre studieårene skal studentene gjennomføre en profesjonsrettet FoU-oppgave knyttet til studentens fag. Oppgaven må være bestått før studentene kan begynne på masteroppgaven.» Videre: «Masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgaven i pedagogikk eller spesialpedagogikk bør knyttes til undervisning i fag.» For GLU 1–7 gjelder i tillegg «Masteroppgaven i begynneropplæring skal ha solid forankring i fag, fagdidaktikk og

¹ <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-grunnskolelærerutdanningene/>

² I GLU brukes begrepet *praksislærer* om en person som er ansatt eksternt (lærer i grunnskolen) og som følger opp praksisstudentene. I mange andre utdanninger brukes *praksisveileder* om en med den samme rollen.

pedagogikk og/eller spesialpedagogikk.» [Rammeplan for samisk GLU](#) har tillegget «FoU-oppgaven og masteroppgaven bør ha et samisk- eller urfolksperspektiv.»

UHRs [nasjonale retningslinjer for GLU 1–7](#) og [nasjonale retningslinjer for GLU 5–10](#) går noe mer (enn rammeplanene) i detalj på noen områder: «Vitenskapsteori og metode danner grunnlag for studiet og for studentens arbeid med masteroppgava.», «Masteroppgave i pedagogikk eller spesialpedagogikk skal være orientert mot arbeid i klasserommet og bør knyttes til undervisning og læring i fag» og «Studenten skal beherske vitenskapsteori og metode og gjennom masteroppgava utføre et selvstendig og omfattende forskningsbasert skriftlig arbeid.»

3 Tidligere prosjekter om masteroppgaven i lærerutdanningene

I dette kapittelet gir vi en oversikt over, og en kort omtale av, noen relativt nye prosjekter og rapporter som er relevante for masteroppgaven i grunnskolelærerutdanningen.

Noen av prosjektene har dannet en viktig bakgrunn for utviklingen av spørsmålene om praksis i NOKUTs spørreundersøkelser, og i noen tilfeller er spørsmålene i våre undersøkelser hentet fra spørreundersøkelser i et av disse prosjektene.

Internasjonal rådgivningsgruppe for grunnskolelærerutdanningene – APT³

I perioden 2016–2020 gjennomførte NOKUT utviklingsprosjektet «Internasjonal rådgivningsgruppe for grunnskolelærerutdanningene» på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Prosjektet resulterte i rapporten [Transforming Norwegian Teacher Education: The Final report for the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education](#).

NOKUTs evaluering av lektorutdanningene⁴

NOKUT evaluerte lektorutdanningene for trinn 8–13 i perioden 2020–2022. Evalueringen er relevant for grunnskolelærerutdanningen fordi metodikken, deriblant spørreundersøkelsene, har store likhetstrekk. Se [Sluttrapport fra NOKUTs evaluering av lektorutdanning for trinn 8–13](#).

Universitetet i Sørøst-Norge / STEP⁵

Det ble gjennomført en spørreundersøkelse som en del av arbeidet i prosjektet Partnerskap for bærekraftig overgang fra femårig grunnskolelærerutdanning til profesjonell lærer (NFR-prosjektet STEP). Rapporten [Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen](#) ble publisert i 2022.

³ <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/apt/>

⁴ <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/>

⁵ <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/veiledning-i-profesjon-og-utdanning/step/>

Faglig råd for lærerutdanning 2025 (FRLU)⁶

Rådet ga anbefalinger til Kunnskapsdepartementet om arbeid med masteroppgaven i denne rapporten fra 2022: [Arbeid med bachelor- og masteroppgåver i lærerutdanningene](#).

4 Spørreundersøkelsene

I dette kapitlet beskriver vi helt kort spørreundersøkelsene. Formålet med spørreundersøkelsene var å belyse sider knyttet til evalueringens hovedtemaer. Utførlige beskrivelser av datagrunnlaget, datainnsamlingen og detaljerte resultater er presentert i deskriptive rapporter for hver undersøkelse. Disse finnes på prosjektets nettsider.

Spørreundersøkelse blant GLU-studenter

Datagrunnlaget for undersøkelsen ble hentet ut fra Felles Studentsystem (FS) av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Populasjonen for undersøkelsen er personer som var registrert på en grunnskolelærerutdanning høsten 2022. Totalt besvarte 3 409 personer skjemaet, disse utgjør 30 prosent av populasjonen.

Spørreundersøkelse blant GLU-kandidater

Datagrunnlaget for undersøkelsen ble hentet ut fra Felles Studentsystem (FS) av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. I datagrunnlaget inngikk alle som hadde fullført en grunnskolelærerutdanning i perioden 2020–2022. Totalt besvarte 738 personer skjemaet, disse utgjør 18 prosent av populasjonen.

Spørreundersøkelse blant undervisere på GLU

Undersøkelsen ble formidlet av kontaktpersoner på grunnskolelærerutdanningene på universitetene og høyskolene. Drøyt 500 personer besvarte skjemaet.

Spørreundersøkelse blant praksislærere i grunnskolen

Undersøkelsen ble formidlet av kontaktpersoner på grunnskolelærerutdanningene på universitetene og høyskolene. Nesten 1000 personer besvarte skjemaet.

Spørreundersøkelse blant ledere i barne- og ungdomsskoler

Datagrunnlaget (e-postadressene etc.) ble hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GIS). På grunn av få respondenter, presenterer vi svært få funn fra denne gruppen.

5 Resultatene som inngår i rapporten

Rapporten sammenligner resultatene fra spørreundersøkelsene blant de ulike aktørgruppene innenfor temaet masteroppgaven. Vi har gruppert resultatene kapittelvis i undertema.

Resultatene gjelder det nasjonale nivået. Fordeling på undergrupper, som f.eks. GLU 1–7 og GLU 5–10, institusjon og stillingskategori finnes i de deskriptive rapportene for hver spørreundersøkelse.

⁶ <https://nettsteder.regjeringen.no/frlu/>

Rapporten inneholder i stor grad svardata som kan sammenlignes på tvers av spørreundersøkelsene. I de fleste tilfellene er imidlertid spørsmål stilt til bare en eller to aktørgrupper.

Det varierer hvilke aktører vi viser data for. Dette fordi vi ikke alltid stilte alle aktørene de samme spørsmålene. Studentene og underviserne fikk flere titalls spørsmål om masteroppgaven, kandidatene og skolelederne noen få og praksislærerne ingen. For alle gruppene gjelder at vi kan bruke kommentarer fra fritekstfelt.

Spørsmål og spørsmålsformuleringer varierer altså i noen grad mellom aktørene. Dette fordi flere hensyn enn *sammenlignbarhet* ble tatt i utforming av spørreundersøkelsene, for eksempel det faktum at aktørene er ulike og dermed ikke alltid burde få samme spørsmål, og fordi informasjonsbehovene i undersøkelsene var noe ulike.

Noen av spørsmålene har en fem-delt Likert-skala. Respondentene ble først presentert for et innledende spørsmål, etterfulgt av flere påstander. (I det følgende bruker vi begrepene *spørsmål* og *påstand* litt om hverandre.) Oftest spurte vi respondentene om grad av enighet i påstandene, de kunne deretter velge mellom svaralternativene «I ingen / svært liten grad», «I liten grad», «I noen grad», «I stor grad» og «I svært stor grad». I tillegg var det mulig å svare «Vet ikke / ikke relevant», men tallene på dette inngår ikke i de grafiske fremstillingene (figurene). Andelen som oppga «Vet ikke / ikke relevant» er i de fleste tilfeller liten. Hvis den er stor, kommenteres det. I tekstene som følger hver figur, har vi primært valgt å omtale andel som oppga «I stor grad» og «I svært stor grad», som er de to svaralternativene som uttrykker størst grad av enighet i påstandene.

Vi trekker inn funn fra fritekstfelt i de tilfellene respondentene har kommentert på forhold som er relevante for hvert av undertemaene vi presenterer.

Vi sammenligner altså svarene fra de ulike aktørgruppene. Disse har hvert sitt perspektiv, og samlet sett gir de en bred belysning av ulike sider ved masteroppgaven. Årsakene til forskjeller (og likheter) i svarmønstrene er det ofte vanskelig å si noe om, men i noen grad introduserer vi mulige forklaringer.⁷

Resultatene er i stor grad hentet fra de deskriptive rapportene, det vil derfor være en god del gjentakelser fra dem. Til forskjell fra de deskriptive rapportene brytes resultatene i denne rapporten svært sjelden ned på nivåer under de nasjonale tallene. Det nye med denne fremstillingen ligger i stor grad i sammenligningen av svardata fra ulike aktørgrupper. Dette gjelder primært kapitlene 6–10.

I tillegg presenterer vi langt mer informasjon om karakterdata (karakter på masteroppgaven) enn det som tidligere er gjort. Dessuten er det gjort nye analyser av sammenhenger i datamaterialet. Dette finnes i kapitlene 11–14.

6 Hvorfor skrive en masteroppgave?

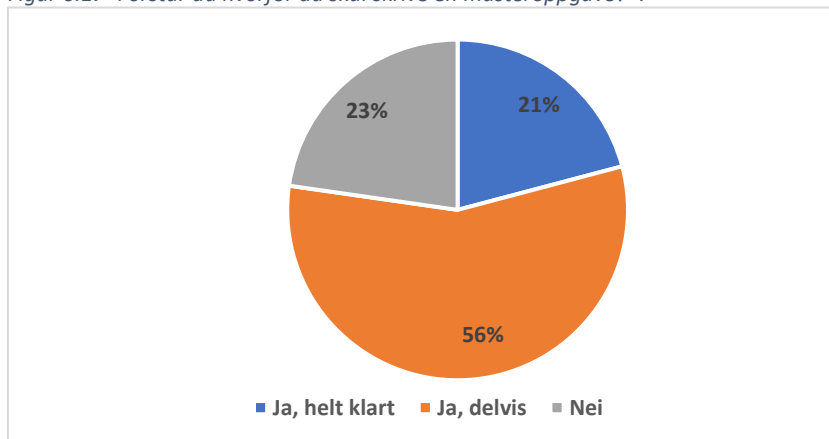
Studentene fikk spørsmål om de forstår hvorfor de skal skrive masteroppgave, mens underviserne fikk spørsmål om de har informert studentene om hvorfor de skal skrive masteroppgave. Spørsmålene er altså noe ulike og måler ikke helt det samme. Dette blant annet fordi *forståelse* og *informasjon* ikke er helt det samme og fordi studentenes kilde til

⁷ De mulige forklaringene må leses som hypoteser – vi oppfordrer leseren til å være kritisk og tenke gjennom alternative forklaringer.

forståelse kan være en annen enn informasjonen de mottar fra underviserne. Det er dermed ikke naturlig å sammenligne svarene fra studentene og underviserne.

Studentene ble spurt «Forstår du hvorfor du skal skrive en masteroppgave?». Svaralternativene var «Ja, helt klart», «Ja, delvis» og «Nei».

Figur 6.1: «Forstår du hvorfor du skal skrive en masteroppgave?».



Flertallet (56 prosent) oppga å *delvis* forstå, 21 prosent *helt klart* forstå og 23 prosent *ikke* forstå hvorfor de skal skrive en masteroppgave.

Påstandenes svarfordeling har liten variasjon når vi deler opp etter dimensjonene GLU 1–7 versus GLU 5–10, organisering og etter hvor langt studentene var kommet i studiet. Bevisstheten rundt hvorfor man skal skrive en masteroppgave er altså ikke høyere blant femteårsstudentene enn blant de mindre erfarne studentene. Spørsmålsformuleringen er kanskje uklar, en respondent kan legge ulikt innhold i hva det vil si «å forstå hvorfor», men man kan uansett tenke seg at andelen som oppga «Nei» ville synke med økende årstrinn.

Spørsmålsformuleringen peker mot studentenes forståelse av formålet med masteroppgaven, heller enn en vurdering av utbyttet av eller rollen til masteroppgaven i utdanningen. Fritekstsvarene gir ytterligere informasjon om både studentenes forståelse av formålet og vurderinger av utbyttet av og rollen til masteroppgaven.

I spørreskjemaet ble spørsmålet fulgt av fritekstspørsmålet «Her kan du utdype om du vil». Under redegjør vi for svarene fra de som oppga de tre ulike svaralternativene:

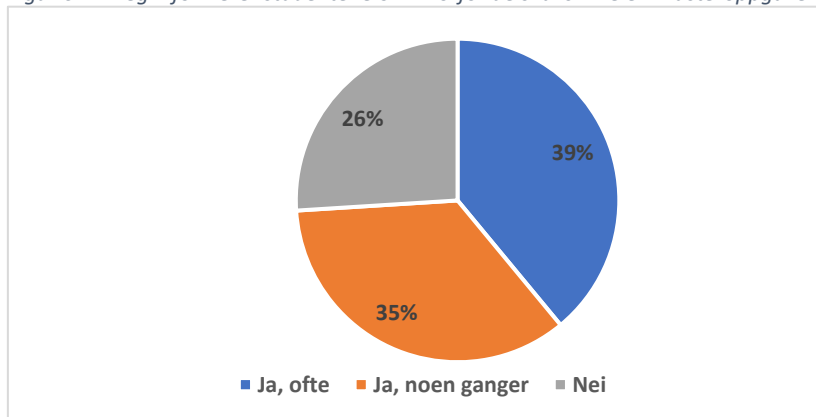
- Det var 68 personer som svarte «Ja, helt klart» og som brukte fritekstfeltet. Disse trekker i stor grad frem forskningsforståelse, dybdeforståelse av fag og å løfte lærerprofesjonen/bedre lønn som begrunnelser for å skrive masteroppgave.
- Det var 424 som svarte «Ja, delvis» og som brukte fritekstfeltet. Disse er i stor grad kritiske til masteroppgaven. Noen respondenter er kritiske til verdien av læringsutbyttet fra masteroppgaven for utøvelsen av læreryrket, enten på grunn av at de opplever relevansen som lav, eller fordi de ikke forventer å få brukt kompetansen oppgaven gir i utviklingsarbeid i skolen. Andre respondenter fremhever at de heller skulle ønske at annen kompetanse ble høyere prioritert på bekostning av masteroppgaven og dybden/forskningskompetansen denne gir – mange respondenter peker på mer praksis.
- Det var 266 respondenter som svarte «Nei» og som brukte fritekstfeltet. En stor andel av disse er opptatt av at de ikke ser hvordan masteroppgaven gjør dem bedre skikket til å utøve læreryrket. Omtrent 25 prosent av disse peker på at mer praksis

hadde vært bedre bruk av tid. Noen respondenter peker på konkrete «profesjonsrettede» kompetanser/ferdigheter de mener masteroppgaven går på bekostning av og som de ønsker ble høyere prioritert. Dette inkluderer eksempelvis fordypning i flere fag eller trening i klasseromsledelse.

En god del av de som kommenterte har med andre ord forståelse for hvorfor de skal skrive en masteroppgave, men mener samtidig at det ville vært bedre å prioritere læring av andre ferdigheter i utdanningen. Kommentarene i den siste gruppen indikerer at andelen som ikke forstår hvorfor de skal skrive en masteroppgave er lavere enn det vi fant i det konkrete spørsmålet (23 prosent). Dette kan utledes av at mange av de som oppga «Nei», kommenterer som om de forstår formålet, men de er ikke fornøyde med rollen til, eller utbyttet av, masteroppgaven. Noe av det samme ser vi blant de som oppga «Ja, delvis», der mange av kommentarene viser at de forstår hvorfor, men likevel er kritiske.

Underviserne fikk spørsmålet «Jeg informerer studentene om hvorfor de skal skrive en masteroppgave». Svaralternativene var «Ja, ofte», «Ja, noen ganger» og «Nei».

Figur 6.2: «Jeg informerer studentene om hvorfor de skal skrive en masteroppgave».



Flertallet (39 prosent) oppga «Ja, ofte», 35 prosent «Ja, noen ganger» og 26 prosent «Nei» på spørsmålet om de informerer studentene om hvorfor de skal skrive en masteroppgave. Det er ikke å forvente at *hver* underviser informerer studentene om dette, derfor kan det hevdes at så mange som fire av ti oppga «Ja, ofte», er et høyt tall.

7 Forberedelser

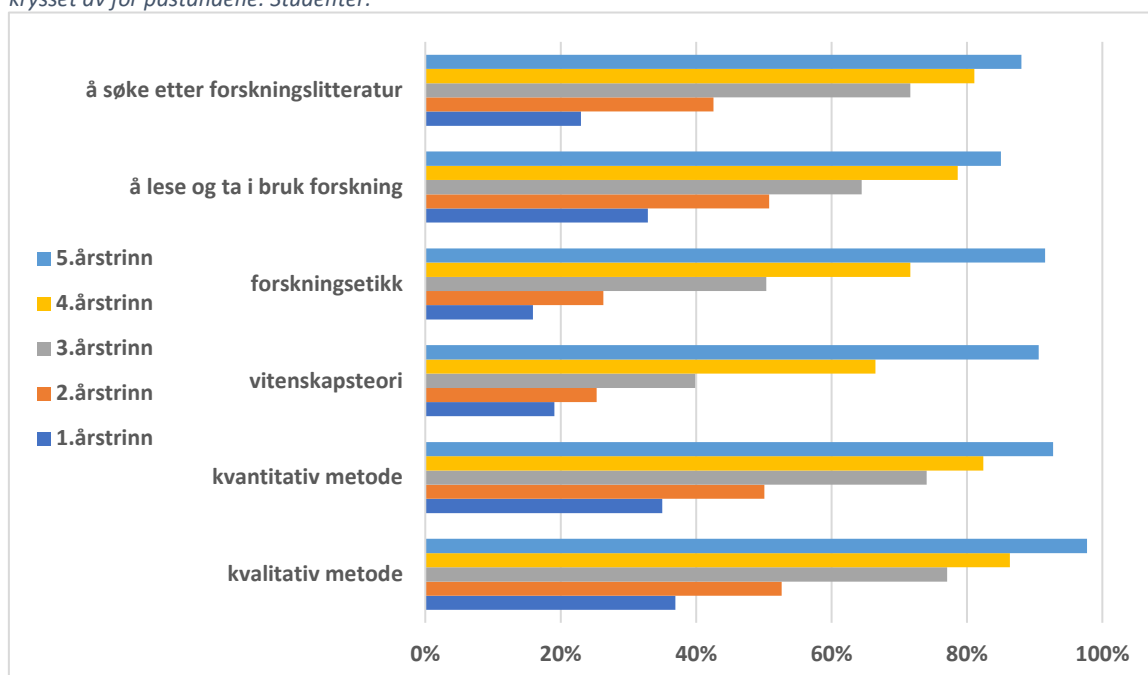
Studentene (primært fjerde- og femteårsstudentene) og underviserne fikk flere spørsmål om hvordan studentene blir forberedt på arbeidet med masteroppgaven.

Innføring i metode etc.

Alle respondentene i studentundersøkelsen fikk spørsmål om de hittil i studiet har fått innføring i ulike ferdigheter relevante for forskning og oppgaveskriving. Svaralternativene, som gjengis nedenfor, ble angitt i en avkryssingsliste.

Spørsmålene handler ikke konkret (eller bare) om forberedelser til masteroppgaven, men forberedelsene er svært relevante for arbeidet med den.

Figur 7.1: «Kryss av hvis du, hittil i studiet, har fått innføring i ...». Andel av de svarende i hvert årstrinn som krysset av for påstandene. Studenter.

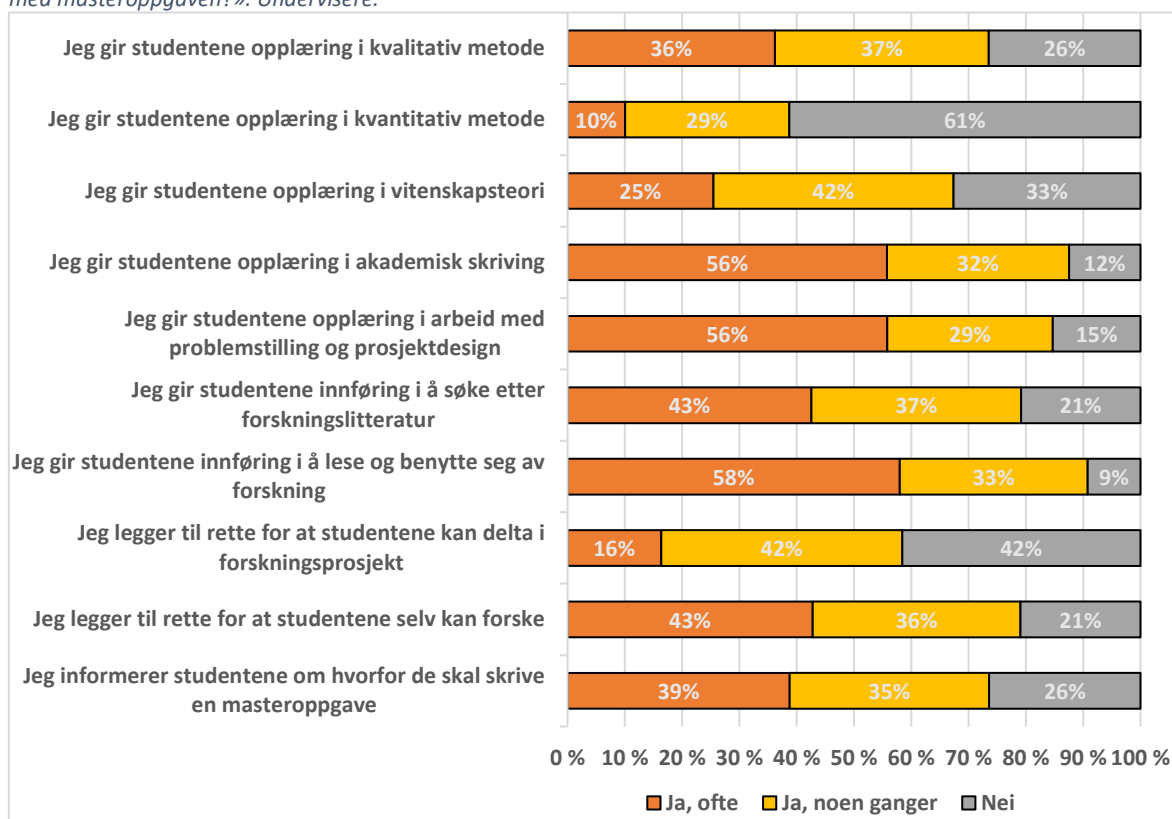


Flertallet av studentene får innføring i de fleste av ferdighetene. Ikke overraskende øker andelen som oppga at de har fått innføring i disse elementene med økende studieerfaring. Mellom 85 og 98 prosent av femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i disse elementene, lavest andel er det på «å lese og ta i bruk forskning» (85 prosent), høyest på «kvalitativ metode» (98 prosent). Også de fleste fjerdeårsstudentene har fått innføring i dette, fra 66 prosent for «vitenskapsteori» til 86 prosent for «kvalitativ metode». Over halvparten av tredjeårsstudentene har fått innføring i de ulike elementene, med unntak av «vitenskapsteori» (40 prosent). Sånn sett kan man si at mange grunnleggende forutsetninger for å arbeide med masteroppgaven er på plass for det store flertallet av studenter før de skal begynne på den. Merk at de reelle prosenttallene trolig er noe høyere enn det som vises i figuren, dette ut fra måten tallene er beregnet.⁸

Underviserne fikk lignende spørsmål, med den innledende teksten «Er du (eller har du nylig vært) med på ulike aktiviteter som kan forberede GLU-studentene til arbeidet med masteroppgaven?» Deretter fulgte flere påstander om forberedelser, med svaralternativene «Ja, ofte», «Ja, noen ganger» og «Nei. Spørsmålet gikk til alle, ikke bare de som veileder i forbindelse med masteroppgaver.

⁸ På slike «avkryssingss spørsmål» registreres de som krysset av, men ikke de som ikke besvarte spørsmålet. En helt korrekt *nevner* for prosenttallene er ikke mulig å få, og NOKUT har gjort et noe forsiktig anslag. Dette gjør at de reelle prosenttallene er noe høyere.

Figur 7.2 «Er du (eller har du nylig vært) med på ulike aktiviteter som kan forberede GLU-studentene til arbeidet med masteroppgaven?». Undervisere.



Det er ikke naturlig at den enkelte underviser arbeider med hver av disse forberedelsene, derfor vil en høy andel «Nei» være forventet. Selv om den enkelte bare sjelden oppga at hen var involvert i mange av disse aktivitetene, vil andre fra studieprogrammets *fagmiljø* være involvert i mange av de andre aktivitetene. Totaliteten av svarene vil dermed gi et godt bilde av hvilke forberedende aktiviteter programmene tilbyr.

Den forberedende aktiviteten (til masteroppgaven) som ble hyppigst valgt av underviserne er «Jeg gir studentene innføring i å lese og benytte seg av forskning»: 58 prosent krysset av for «Ja, ofte» og bare 9 prosent for «Nei». Minst vanlig er «Jeg gir studentene opplæring i kvantitativ metode», med 10 prosent «Ja, ofte» og 61 prosent «Nei».

Under omtaler vi de påstandene som kan sammenlignes på tvers av de to spørreundersøkelsene.

- «søke etter forskningslitteratur»: 88 prosent av femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i dette. På påstanden «Jeg gir studentene innføring i å søke etter forskningslitteratur» svarte 43 prosent av underviserne «Ja, ofte», 37 prosent «Ja, noen ganger» og 21 prosent «Nei». Med tanke på at det ikke nødvendigvis er naturlig at hver underviser innfører studentene i dette, er andelen «Nei» lav og resultatene for underviserne kan sies å samsvare med studentenes resultater.
- «lese og ta i bruk forskning»: 85 prosent av femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i dette. På påstanden «Jeg gir studentene innføring i å lese og benytte seg av forskning» svarte 58 prosent av underviserne «Ja, ofte», 33 prosent «Ja, noen ganger» og 9 prosent «Nei». På samme måte som for forrige påstand er det godt samsvar mellom aktørgruppene.

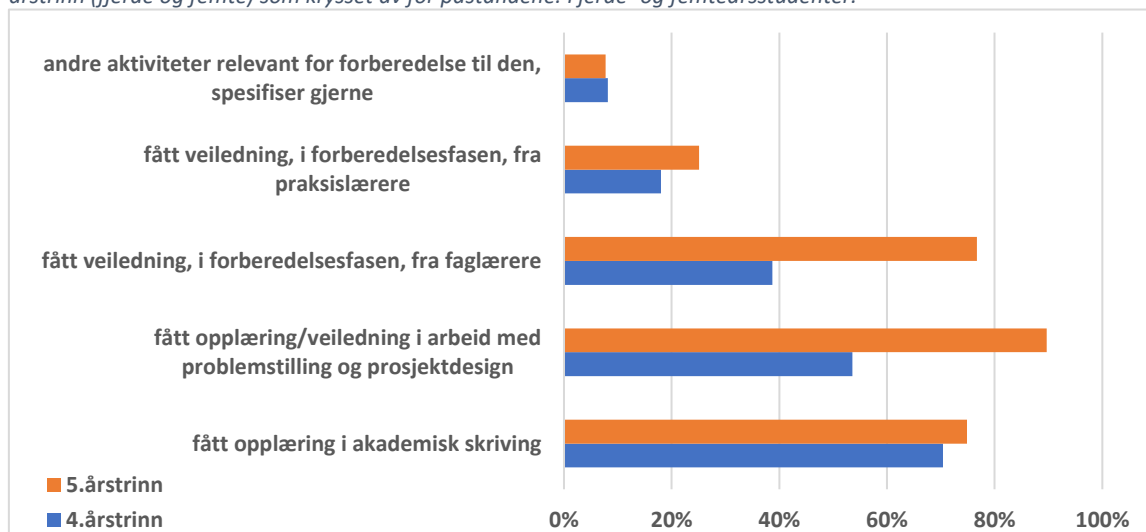
- «vitenskapsteori»: 91 prosent av femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i dette. På påstanden «Jeg gir studentene opplæring i vitenskapsteori» svarte 25 prosent av underviserne «Ja, ofte», 42 prosent «Ja, noen ganger» og 33 prosent «Nei».
- «kvantitativ metode»: 93 prosent av femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i dette. På påstanden «Jeg gir studentene opplæring i kvantitativ metode» svarte 10 prosent av underviserne «Ja, ofte», 29 prosent «Ja, noen ganger» og 61 prosent «Nei».
- «kvalitativ metode»: 98 prosent av femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i dette. På påstanden «Jeg gir studentene opplæring i kvalitativ metode» svarte 36 prosent av underviserne «Ja, ofte», 37 prosent «Ja, noen ganger» og 26 prosent «Nei».

Forberedende læringsaktiviteter direkte knyttet til masteroppgaven

Alle respondentene i studentundersøkelsen fikk spørsmålet «Kryss av om du, hittil i studiet, relatert til masteroppgaven har ...». Deretter ble fem ulike læringsaktiviteter som kan være relevante for arbeidet med masteroppgaven listet opp. Påstandene ble listet opp i en avkryssingsliste.

Spørsmålene gikk bare til studenter på fjerde og femte årstrinn.

Figur 7.3: «Kryss av om du, hittil i studiet, relatert til masteroppgaven har ...». Andel av de svarende i hvert årstrinn (fjerde og femte) som krysset av for påstandene. Fjerde- og femteårsstudenter.



De tre læringsaktivitetene som flest femteårsstudenter har erfaring fra er «fått opplæring/veiledning i arbeid med problemstilling og prosjektdesign» (90 prosent), mens tilsvarende tall for «fått opplæring i akademisk skriving» og «fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra faglærere» er rundt 75 prosent. Læringsaktiviteten «fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra praksislærere» har færre erfaring fra (25 prosent), mens bare 8 prosent krysset av for «andre aktiviteter relevant for forberedelse til den, spesifiser gjerne».

Fjerdeårsstudentene svarer ganske likt, men en mindre andel av dem (enn av femteårsstudentene) oppga «fått opplæring/veiledning i arbeid med problemstilling og prosjektdesign» og «fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra faglærere». Nesten like mange

fjerdeårsstudenter som femteårsstudenter oppga «fått opplæring i akademisk skriving», noe som indikerer at akademisk skriving også foregår i tilknytning til andre aktiviteter enn masteroppgaven, som for eksempel bacheloroppgaven.

Det påfølgende fritekstspørsmålet, «Her kan du skrive mer om hvordan du selv og de fagansatte på studieprogrammet forbereder deg til masteroppgaven», gikk kun til studenter på femte studieår. Studentene brukte i stor grad dette spørsmålet til å *utdype/supplere* eget svar på forrige batteri om forberedelser til masteroppgaven. Av temaene i forrige spørsmål, fremheves god veiledning fra faglærere (oppunder 30 prosent) som viktig i forberedelsene.

Litt over halvparten av studentene brukte fritekstfeltet til å *vurdere* forberedelsene de rapporterte om på forrige spørsmål. Respondenter som skriver om veiledning, er for det meste svært positive til dette, men noen av dem etterspør mer/tidligere veiledning. En mindre andel kommenterer kritisk på deler eller helheten av forberedelser som ble gitt i regi av studieprogrammet.

Underviserne fikk to spørsmål som kan sammenlignes med studentenes. Resultater for underviserne er fremstilt i Figur 7.2. Under omtaler vi disse to påstandene:

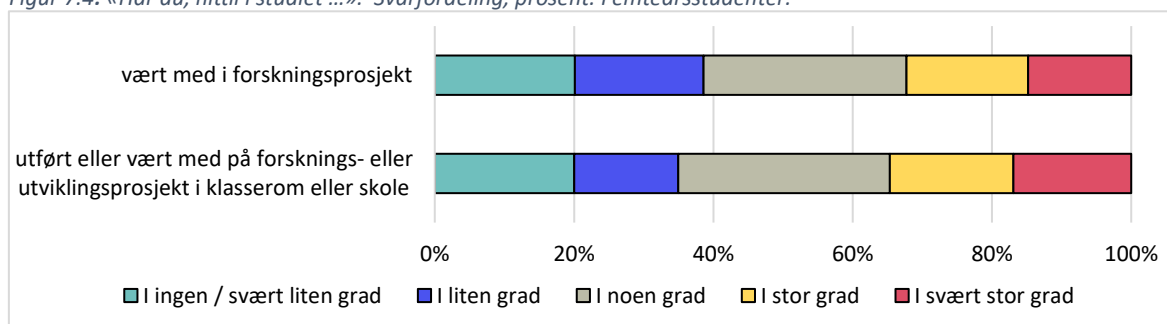
- «opplæring/veiledning i arbeid med problemstilling og prosjektdesign»: 90 prosent av femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i dette. På påstanden «Jeg gir studentene opplæring i arbeid med problemstilling og prosjektdesign», svarte 56 prosent av underviserne «Ja, ofte», 29 prosent «Ja, noen ganger» og 15 prosent «Nei».
- «opplæring i akademisk skriving»: 75 prosent av femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i dette. På påstanden «Jeg gir studentene opplæring i akademisk skriving», svarte 56 prosent av underviserne «Ja, ofte», 32 prosent «Ja, noen ganger» og 12 prosent «Nei».

Delaktig i forskning?

Respondentene i studentundersøkelsen fikk deretter spørsmål om de hittil i studiet har «vært med i forskningsprosjekt» og om de har «utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekt i klasserom eller skole». Rundt seks prosent svarte «Vet ikke / ikke relevant» på hver av de to påstandene, svarfordelingene er beregnet uten disse.

Under viser vi svarene fra femteårsstudentene.

Figur 7.4: «Har du, hittil i studiet ...». Svarfordeling, prosent. Femteårsstudenter.



Drøye 30 prosent svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» å ha «vært med i forskningsprosjekt» og ha «utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekt i klasserom eller skole». Tilsvarende tall for «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» er

knappe 40 prosent. Andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» øker klart med økende studieerfaring.

Mange av respondentene har svart likt på begge spørsmålene. Dette er en indikasjon på at respondentene kan ha oppfattet spørsmålene som ganske like, og/eller at prosjektet de har hatt i klasserom eller skole også har vært et forskningsprosjekt.

Underviserne fikk ett spørsmål som kan sammenlignes med studentenes. Resultater for underviserne er fremstilt i Figur 7.2. Under omtaler vi dette kort:

- «vært med i forskningsprosjekt»: 32 prosent av femteårsstudentene svarte i stor eller i svært stor grad. På påstanden «Jeg legger til rette for at studentene kan delta i forskningsprosjekt» svarte 16 prosent av underviserne «Ja, ofte», 42 prosent «Ja, noen ganger» og 42 prosent «Nei». Heller ikke disse tallene er direkte sammenlignbare, all den tid studentene ble spurt om de har vært med i et prosjekt, mens underviserne ble spurt om de legger til rette for det.

I tillegg spurte vi underviserne om «Jeg legger til rette for at studentene selv kan forske», i tilknytning til masteroppgaven (se Figur 7.2). Her oppga 43 prosent av underviserne «Ja, ofte», 26 prosent «Ja, noen ganger» og 31 prosent «Nei».

Forberedelser til masteroppgaven – en kort oppsummering

De aller fleste studentene opplever å være godt forberedt til arbeidet med masteroppgaven, bl.a. gjennom innføring i forskningsetikk, metodekurs og veiledning. Mange av underviserne oppga også at de er involvert i ulike forberedende aktiviteter, hyppigst valgt er «Jeg gir studentene innføring i å lese og benytte seg av forskning».

Læringsaktivitetene som flest femteårsstudenter oppga å ha erfaring fra er «fått opplæring/veiledning i arbeid med problemstilling og prosjektdesign» (90 prosent). Færrest krysset av for «fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra praksislærere» (25 prosent).

I et fritekstfelt valgte mange femteårsstudenter å fremheve god veiledning fra faglærere som viktig i forberedelsene. De fleste er også positive til den veiledningen de har fått.

Om lag en tredjedel av femteårsstudentene oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» å ha «vært med i forskningsprosjekt» og ha «utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekt i klasserom eller skole». Et knapt flertall av underviserne oppga at de «... legger til rette for at studentene kan delta i forskningsprosjekt».

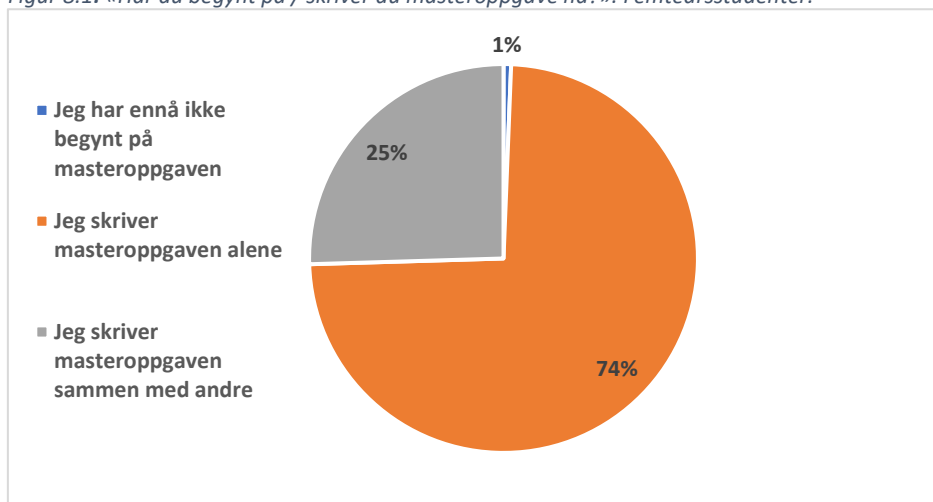
8 Oppgaveformat, datainnsamling og veiledning

Femteårsstudentene og underviserne fikk flere spørsmål om masteroppgaven, deriblant om oppgavetype, datainnsamling og veiledning.

Når begynner studentene med masteroppgaven?

Studentene på femte årstrinn ble bedt om å ta stilling til påstandene «Jeg har ennå ikke begynt på masteroppgaven», «Jeg skriver masteroppgaven alene» og «Jeg skriver masteroppgaven sammen med andre».

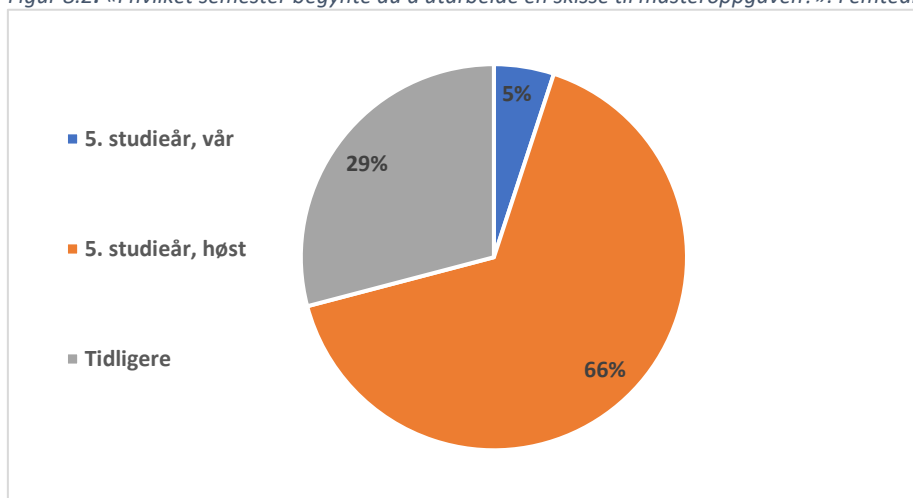
Figur 8.1: «Har du begynt på / skriver du masteroppgave nå?». Femteårsstudenter.



Så godt som alle studentene på femte årstrinn har begynt med masteroppgaven, noe som er å forvente, da de besvarte spørreskjemaet i sitt siste semester. Tre fjerdedeler skriver oppgaven alene, mens en fjerdedel skriver den sammen med andre.

Studentene på femte årstrinn ble spurt «I hvilket semester begynte du å utarbeide en skisse til masteroppgaven?»

Figur 8.2: «I hvilket semester begynte du å utarbeide en skisse til masteroppgaven?». Femteårsstudenter.

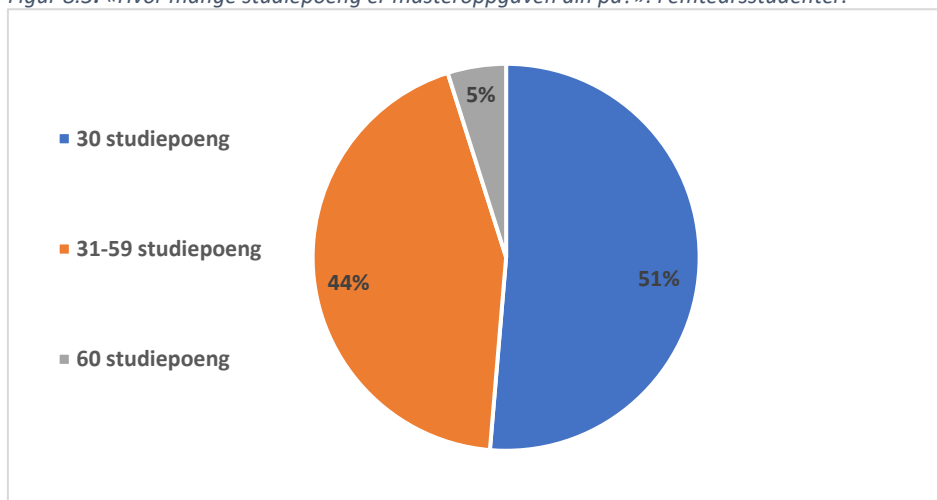


Flertallet, 66 prosent, begynte å utarbeide skisse til masteroppgaven i høstsemesteret i siste studieår, 29 prosent begynte tidligere, mens bare 6 prosent begynte i siste semester.

Omfang og oppgavetyper

Studentene på femte årstrinn ble spurt «Hvor mange studiepoeng er masteroppgaven din på?».

Figur 8.3: «Hvor mange studiepoeng er masteroppgaven din på?». Femteårsstudenter.



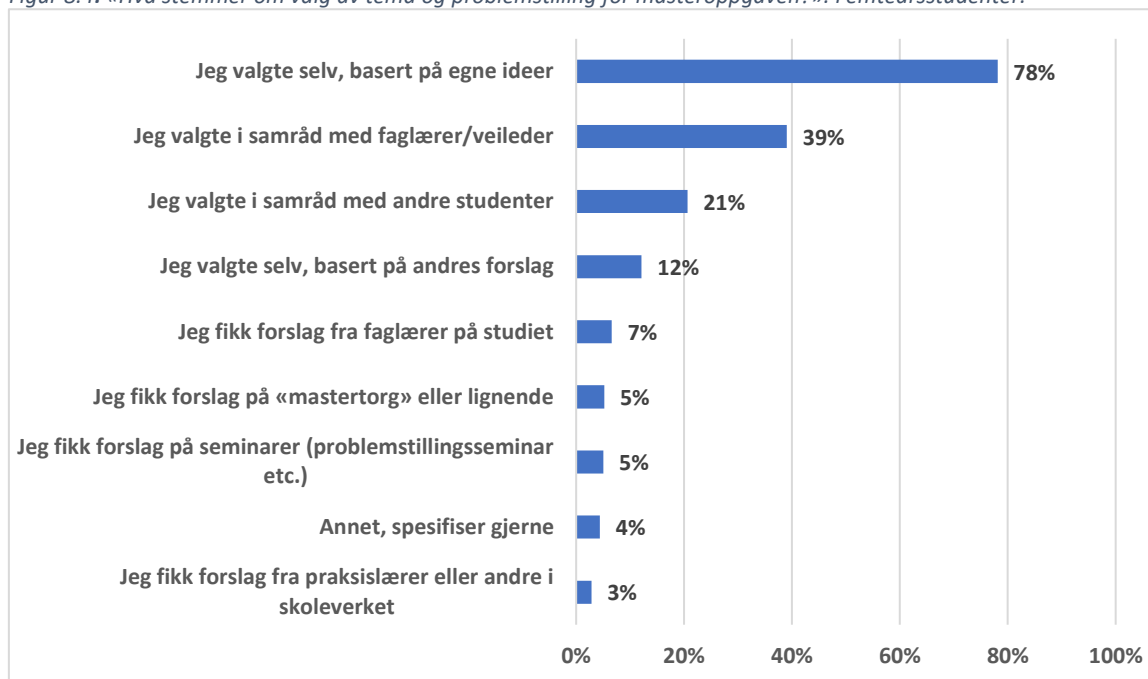
Halvparten (51 prosent) oppga at masteroppgaven er på 30 studiepoeng, 44 prosent 31–59 studiepoeng og 5 prosent 60 studiepoeng. På fem av institusjonene oppga alle, eller så å si alle, studentene 30 studiepoeng og på fem institusjoner oppga ingen eller nesten ingen studenter dette. Omtrent samme bilde gjelder for 31–59 studiepoeng.

Det er noen forskjeller når vi bryter ned tallene på studentenes masterfag. I engelsk, matematikk og samfunnsfag er det vanligst med 31–59 studiepoeng (rundt 50 prosent). I pedagogikk og norsk er 30 studiepoeng klart vanligst (rundt 70 prosent). Andelen som oppga 60 studiepoeng, er lav på alle fag.

Valg av tema og problemstilling

Studentene som var i gang med masteroppgaven, dvs. femteårsstudenter, fikk spørsmålet «Hva stemmer om valg av tema og problemstilling for masteroppgaven?», etterfulgt av flere påstander i en avkrysningsliste. Flere kryss var mulig.

Figur 8.4: «Hva stemmer om valg av tema og problemstilling for masteroppgaven?». Femteårsstudenter.



De aller fleste krysset av for «Jeg valgte selv, basert på egne ideer» (78 prosent). Deretter følger «Jeg valgte i samråd med faglærer/veileder» (39 prosent) og «Jeg valgte i samråd med andre studenter» (21 prosent).

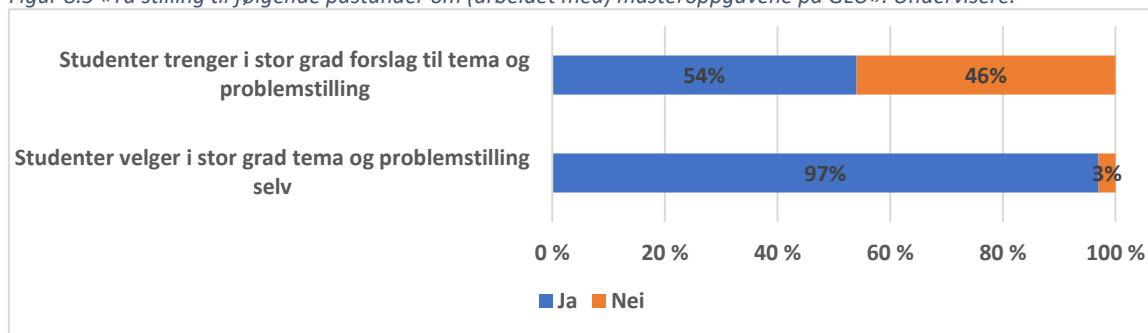
Under ti prosent oppga «Jeg fikk forslag på «mastertorg» eller lignende», «Jeg fikk forslag på seminarer (problemstillingsseminar etc.)», «Jeg fikk forslag fra praksislærer eller andre i skoleverket», «Jeg fikk forslag fra faglærer på studiet» og «Annet, spesifiser gjerne». Blant de relativt få som har spesifisert her, utdyper noen et allerede valgt alternativ, noen skriver om at de ble inspirert av noe de har lest og noen at de fikk ideen fra eksterne (utenfor GLU).

Flere kryss var mulig, og omtrent halvparten valgte to eller flere av kategoriene. En kombinasjon av flere faktorer ligger med andre ord bak valgene av tema og problemstilling for mange studenter. Blant de som krysset av for bare ett av alternativene, er «Jeg valgte selv, basert på egne ideer» (73 prosent) den vanligste kategorien.

Når vi bryter ned data på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Det samme gjelder når vi bryter ned på de største masterfagene.

Underviserne fikk to spørsmål som kan sammenlignes med studentenes. Omtrent 20 prosent oppga «Vet ikke / ikke relevant», disse er ikke inkludert i svarfordelingen:

Figur 8.5 «Ta stilling til følgende påstander om (arbeidet med) masteroppgavene på GLU». Undervisere.



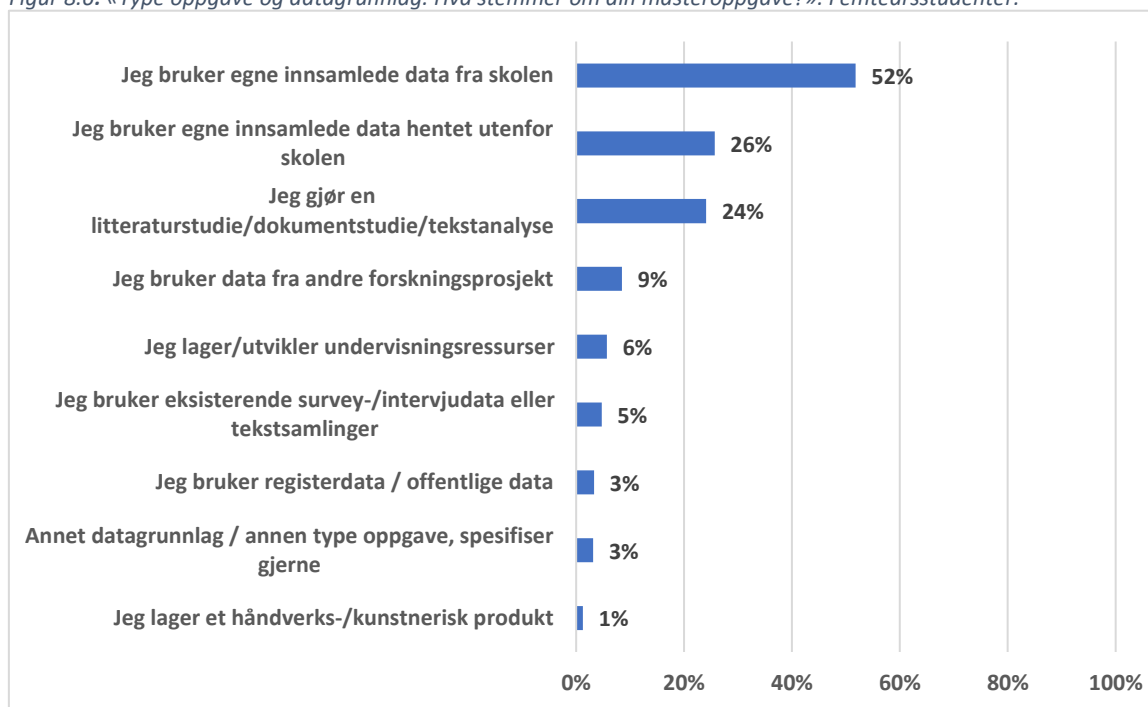
Nesten alle underviserne oppga at studentene i stor grad selv velger tema og problemstilling, hele 97 prosent svarte «Ja» på påstanden, mens 3 prosent svarte «Nei». Samtidig svarte 54 prosent «Ja» på at «Studenter trenger i stor grad forslag til tema og problemstilling» og 46 prosent «Nei».

Undervisernes spørsmål er annerledes enn studentenes, blant annet med tanke på at «i stor grad» er brukt i formuleringene og at svarkategoriene er annerledes. Resultatene kan ikke sammenlignes direkte. Uansett virker det som om de to gruppene er samstemte i at studentene velger selv, men at det er vanlig å gjøre det i samråd med faglærer eller andre.

Type oppgave og datagrunnlag

Studentene på femte årstrinn ble også spurt «Type oppgave og datagrunnlag. Hva stemmer om din masteroppgave?», etterfulgt av påstander i en avkrysningsliste. Flere kryss var mulig.

Figur 8.6: «Type oppgave og datagrunnlag. Hva stemmer om din masteroppgave?». Femteårsstudenter.



Det er svært vanlig å samle inn data selv: Noe over halvparten (52 prosent) oppga «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen». Videre oppga 26 prosent «Jeg bruker egne

innsamlede data hentet utenfor skolen» og 24 prosent «Jeg gjør en litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse». Under ti prosent valgte de andre kategoriene, som «data fra andre forskningsprosjekt», «bruker eksisterende data» og «annet», mens bare én prosent oppga «Jeg lager et håndverks-/kunstnerisk produkt». Blant de relativt få som har spesifisert her, utdyper noen et allerede valgt alternativ, mens de andre kommentarene er tematisk svært varierende.

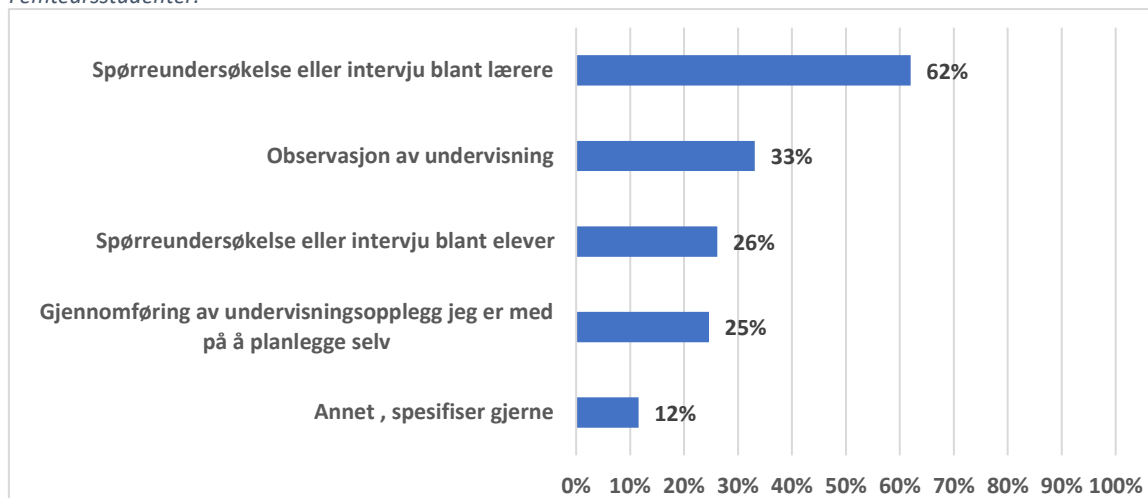
Bare 21 prosent valgte to eller flere kategorier, blant disse oppga 63 prosent «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen», 38 prosent «Jeg gjør en litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse».

Av de som valgte «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen», krysset bare 6 prosent også av for minst en annen innsamlingsmåte: De fleste som samler inn data slik, bruker altså ikke noe annet datagrunnlag. For «Jeg bruker egne innsamlede data hentet utenfor skolen» er tilsvarende tall også 6 prosent. I motsatt ende ligger «Jeg bruker registerdata / offentlige data», der 57 prosent krysset av for minst også en annen innsamlingsmåte.

Selv om flere kryss var mulig, valgte hele 79 prosent bare ett av svaralternativene. Svarfordelingen for denne gruppen av respondenter er temmelig lik svarfordelingen for alle, som vist ovenfor.

Studentene som valgte «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen», ble forelagt noen påstander om hvordan de skaffet datagrunnlaget. Flere kryss var mulig.

Figur 8.7: «Innsamling av data fra skolen: Hvordan skaffer du datagrunnlaget til din masteroppgave?». Femteårsstudenter.



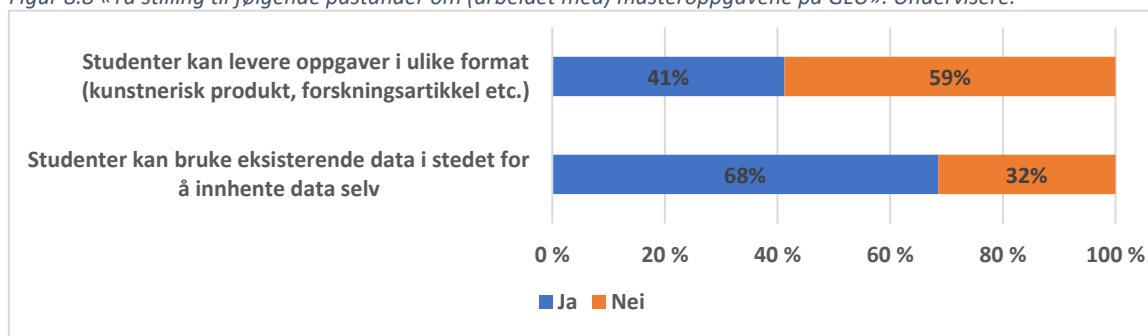
Den vanligste måten å innhente data fra skolen på er «Spørreundersøkelse eller intervju blant lærere». De cirka 200 som svarte dette, utgjør 62 prosent av de som tidligere svarte «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen», og de utgjør 32 prosent av alle respondentene som har begynt med masteroppgaven. Mellom 24 og 33 prosent oppga «Observasjon av undervisning», «Spørreundersøkelse eller intervju blant elever» og «Gjennomføring av undervisningsopplegg jeg er med på å planlegge selv». Bare 12 prosent oppga «Annet, spesifiser gjerne». Blant de som har spesifisert, utdyper mange et allerede valgt alternativ (f.eks. «Videoobservasjon» og «Observasjon av gruppearbeid»). Dessuten utdyper en del svaralternativet «Gjennomføring av undervisningsopplegg jeg er med på å planlegge selv», ved at de spesifiserer at det dreier seg om innsamling og/eller analyse av elevtekster.

41 prosent valgte to eller flere kategorier. Blant de som valgte «Observasjon av undervisning», krysset 90 prosent også av for minst én annen innsamlingsmetode. Denne metoden gjøres med andre ord sjelden alene i forbindelse med masteroppgaven, men i kombinasjon med minst en annen metode. Tilsvarende tall for «Gjennomføring av undervisningsopplegg jeg er med på å planlegge selv» er 84 prosent. Blant de som valgte «Spørreundersøkelse eller intervju blant lærere», er tilsvarende tall 34 prosent, de fleste som gjør dette, samler altså ikke inn data fra skolen på annen måte.

Halvparten av de som krysset av for «Observasjon av undervisning», krysset også av for «Spørreundersøkelse eller intervju blant lærere», denne kombinasjonen er derfor nokså vanlig. Det er ikke veldig vanlig å foreta spørreundersøkelser blant både lærere og elever, bare 10 prosent gjør det.

Underviserne fikk to spørsmål som kan sammenlignes med studentenes. Det var omtrent 30 prosent som oppga «Vet ikke / ikke relevant» på påstandene, disse er ikke inkludert i svarfordelingen:

Figur 8.8 «Ta stilling til følgende påstander om (arbeidet med) masteroppgavene på GLU». Undervisere.



På påstanden «Studenter kan levere oppgaver i ulike format (kunstnerisk produkt, forskningsartikkel etc.)» oppga flertallet «Nei» (59 prosent), andel «Ja» er 41 prosent. Her var andelen «Vet ikke / ikke relevant» spesielt høy (36 prosent). På påstanden «Studenter kan bruke eksisterende data i stedet for å innhente data selv» oppga 68 prosent «Ja» og 32 prosent «Nei».

Sett opp mot at bare én prosent av studentene oppga «Jeg lager et håndverks-/kunstnerisk produkt», kan dette sees på som en mulighet som finnes, men i liten grad brukes. Verdt å merke seg er at vi ikke spurte studentene om «forskningsartikkel».

Videre oppga de aller fleste underviserne at studentene kan bruke eksisterende data i stedet for å innhente data selv, men bare 9 prosent oppga at de bruker data fra andre forskningsprosjekt, 5 prosent at de bruker eksisterende survey-/intervjudata eller tekstsamlinger og 3 prosent at de bruker registerdata / offentlige data.

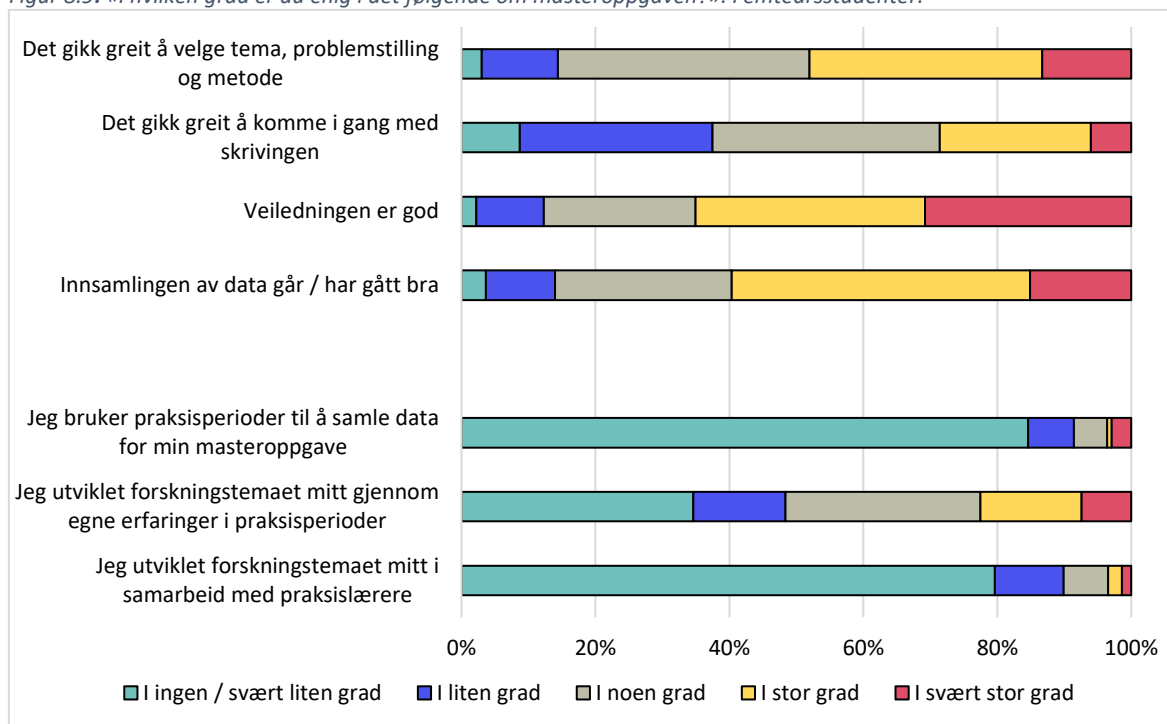
Underviserne ble også, i tilknytning til (arbeidet med) masteroppgavene, spurt om «Studenter tilbys å være med i forskningsgrupper/-prosjekt». Her oppga 70 prosent «Ja» og 30 prosent «Nei» (i tillegg til 30 prosent «Vet ikke»). Studentene fikk ikke et tilsvarende spørsmål.

Gjennomføring

Studentene ble bedt om å ta stilling til en del påstander om arbeidet med masteroppgaven, med innledningsspørsmålet «I hvilken grad er du enig i det følgende om

masteroppgaven?». De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 7 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 8.9: «I hvilken grad er du enig i det følgende om masteroppgaven?». Femteårsstudenter.



Noen av påstandene er formulert slik at det gis en kvalitativ vurdering, for eksempel «Veiledningen er god». Andre påstander er formulert mer som faktaspørsmål, som for eksempel «Jeg utviklet forskningstemaet mitt gjennom egne erfaringer i praksisperioder». Derfor er diagrammet delt i to.

Vi ser først på den øvre delen. Et klart flertall (65 prosent) av respondentene mener at «Veiledningen er god», dvs. de har svart «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden. Bare 12 prosent mener at dette «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» stemmer. De fleste studentene oppga også at «Innsamlingen av data går / har gått bra», tilsvarende tall er 60 prosent (stor og svært stor grad) og 14 prosent (ingen og liten grad). En litt lavere andel er i stor eller i svært stor grad enig i at «Det gikk greit å velge tema, problemstilling og metode» (48 prosent), her er midtkategorien «I noen grad» ganske stor (38 prosent). Respondentene har hatt større utfordringer med å komme i gang med skrivingen: Et mindretall, 29 prosent, er i stor eller i svært stor grad enige i at «Det gikk greit å komme i gang med skrivingen», mens flertallet på 37 prosent i ingen eller i liten grad mener dette er tilfelle. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» på de tre første av disse påstandene er null prosent, mens andelen er 4 prosent på den siste (innsamling av data).

På de mer faktaorienterte påstandene oppga det store flertallet at de i ingen eller i liten grad samler inn data i praksisperioder eller at de utvikler oppgaven i samarbeid med praksislærerne. På påstanden «Jeg bruker praksisperioder til å samle data for min masteroppgave» oppga 91 prosent at dette i liten eller i ingen grad stemmer. Tilsvarende tall på «Jeg utviklet forskningstemaet mitt i samarbeid med praksislærere» er 90 prosent. På påstanden «Jeg utviklet forskningstemaet mitt gjennom egne erfaringer i praksisperioder» oppga 48 prosent at dette i liten eller i ingen grad stemmer, men et

betydelig mindretall (23 prosent) oppga at dette i stor eller i svært stor grad stemmer. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» på disse tre påstandene er mellom fem og sju prosent.

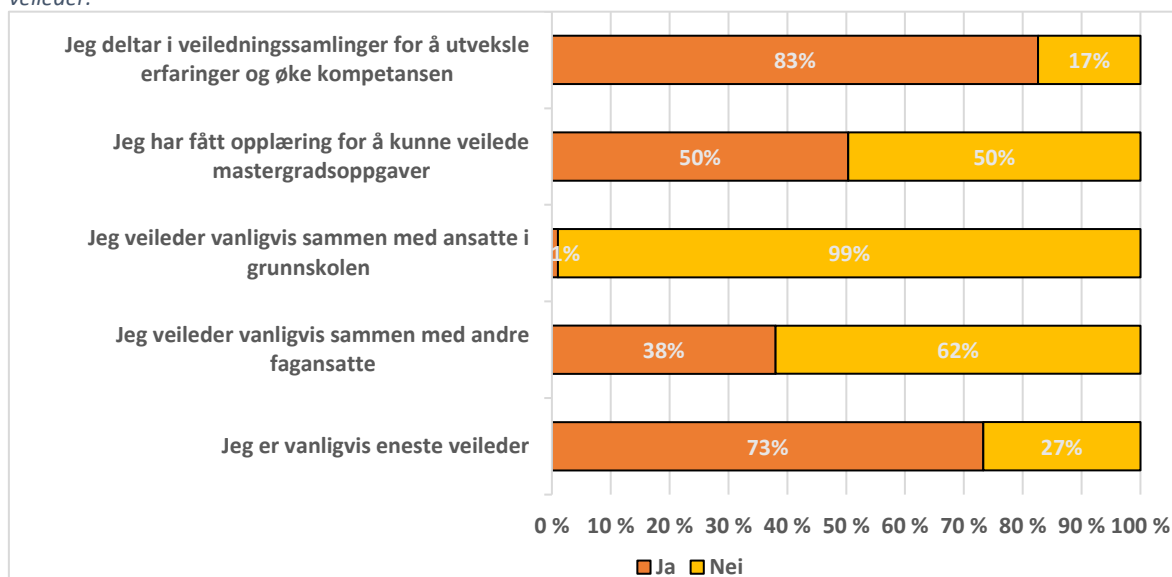
Underviserne ble bedt om å svare på påstanden «Studenter kobler ofte masteroppgaven til egen praksis». 77 prosent oppga «Ja», mens 23 prosent oppga «Nei» (31 prosent oppga «Vet ikke»). Dette står tilsynelatende i kontrast til studentenes svar på de tre påstandene om masteroppgavens tilknytning til praksisperiodene/praksislærerne, der svært få oppga at det i stor grad er en slik tilknytning. En mulig årsak til denne (tilsynelatende) forskjellen er at det er flere måter å koble masteroppgaven til egen praksis enn gjennom de tre påstandene vi stilte. Koblingen kan for eksempel være teoretisk og følgelig ikke nødvendigvis konkret knyttet til egne praksisperioder.

Veiledning

Blant underviserne som svarte på spørreundersøkelsen, oppga 63 prosent at de veileder GLU-studenter i masteroppgavearbeidet deres. Blant de med disiplinifaglig høyskole-/universitetsutdanning oppga 69 prosent dette. 58 prosent av de med annen lærerutdanning eller annen annen pedagogisk utdanning oppga dette. Blant førsteamanuenser er tilsvarende tall 81 prosent, professorer 70 prosent og førstelektorer 66 prosent. Laveste andel er det blant stipendiater (23 prosent).

De av underviserne som tidligere oppga at de veileder i masteroppgavearbeidet, fikk noen spørsmål om dette temaet. Det var mulig å svare «Ja» eller «Nei».

Figur 8.10 «Ta stilling til følgende påstander om din veiledning av masteroppgaver på GLU». Undervisere som veileder.



Det store flertallet av respondentene svarte at de deltar på veiledningssamlinger (83 prosent «Ja»), og halvparten oppga at de har fått opplæring for å kunne veilede mastergradsoppgaver.

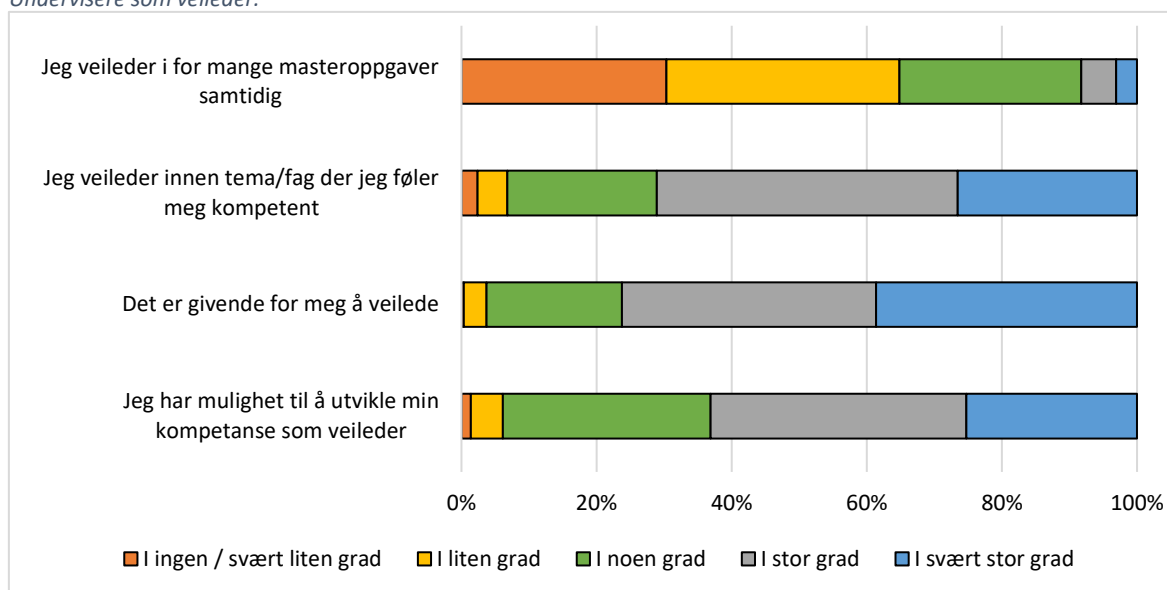
Når det gjelder påstandene om man veileder alene eller hvem man eventuelt veileder sammen med, viser svarene klart at det er høyst uvanlig å veilede sammen med ansatte i grunnskolen. Videre oppga 73 prosent at de er eneste veileder og 38 prosent at de vanligvis veileder sammen med andre fagansatte. Logisk sett skulle summen av de to (tre) påstandene (andelene «Ja») bli 100. Imidlertid har 11 prosent av alle de som besvarte disse

to påstandene, krysset av for «Ja» på begge. Dette kan skyldes begrepene «sammen med» og «eneste», som kan ha blitt forstått på flere måter og ikke som motsatsen til hverandre.⁹

Fordelt på stillingskategori varierer andelen som svarte «Ja» fra rundt 80 prosent blant professorer, førsteamanuenser og førstelektorer til 49 prosent blant høyskolelektorer og 63 prosent blant universitetslektorer.

Etter dette fikk masteroppgaveveilederne fire spørsmål, med den innledende teksten «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om din veiledning av masteroppgavene på GLU?». Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er mellom null og en prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse.

Figur 8.11 «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om din veiledning av masteroppgavene på GLU». Undervisere som veileder.



De aller fleste veilederne synes *ikke* de veileder i for mange masteroppgaver samtidig, bare åtte prosent svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på denne påstanden, mens 65 prosent svarte «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

På de andre påstandene, om de veileder innen fag de er kompetente, om det er givende å veilede og om de kan utvikle sin kompetanse mener om lag 70 prosent at dette i «I stor grad» eller «I svært stor grad» stemmer, mens bare 4–7 prosent oppga «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

Totalbildet veilederne gir, er at det er positivt å være veileder for studentenes masteroppgavearbeid.

Når vi bryter ned svarene på stillingskategori, finner vi lite variasjon, men professorene svarer noe mer positivt på de tre siste påstandene.

⁹ Begrepene kan ha blitt tolket som at man er «sammen» eller «eneste» veileder på *hver av* masteroppgavene, som var intensjonen vår da vi utformet påstandene. Eller begrepene kan ha blitt tolket bredere: Som at man er «sammen» eller «eneste» om denne *arbeidsoppgaven* i fagmiljøet.

Femteårsstudentene ble bedt om å ta stilling til noen påstander om hovedveileder. Nesten alle (98 prosent) oppga at «Hovedveileder arbeider på universitetet/høyskolen», mens bare 2 prosent valgte «Hovedveileder arbeider et annet sted»

Respondentene ble bedt om å ta stilling til noen påstander om medveileder. Flertallet (69 prosent) oppga «Jeg skal ikke ha medveileder». Flertallet skal altså ikke ha medveileder. Blant de som skal ha, oppga nesten alle at medveileder arbeider på universitetet/høyskolen, svært få oppga at medveileder arbeider på barne- og/eller ungdomsskole eller et annet sted.

Vi så tidligere, i Figur 8.9, at et klart flertall av studentene (65 prosent) mener at «Veiledningen er god», dvs. de har svart «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden. Bare 12 prosent mener at dette «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» stemmer

Oppgaveformat, datainnsamling og veiledning – en kort oppsummering

De aller fleste femteårsstudentene oppga å selv ha valgt tema og problemstilling for masteroppgaven. Et betydelig mindretall oppga å ha valgt i samråd med faglærer/veileder eller i samråd med andre studenter. Totalt ti prosent oppga å ha fått forslag på mastertorg, seminarer e.l.

Nesten alle underviserne oppga at studentene i stor grad selv velger tema og problemstilling, samtidig svarte halvparten at studentene i stor grad trenger forslag.

Halvparten av studentene samler inn data fra skolen, mens en fjerdedel samler inn data utenfor skolen. Videre gjør en fjerdedel litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse. Av de som samler inn data fra skolen, er det vanligst med spørreundersøkelse eller intervju blant lærere, men mange oppga observasjon av undervisning, spørreundersøkelse eller intervju blant elever eller gjennomføring av undervisningsopplegg. De fleste underviserne oppga at studentene kan bruke eksisterende data i stedet for å innhente data selv, men svært få studenter gjør det.

Et klart flertall av studentene oppga at veiledningen er god og at innsamlingen av data går bra. Halvparten oppga at det gikk greit å velge tema, problemstilling og metode. Et mindretall, en tredjedel, oppga at det gikk greit å komme i gang med skrivingen.

Svært få av studentene samler inn data i praksisperioder eller utvikler oppgaven i samarbeid med praksislærerne.

Det store flertallet av underviserne svarte at de deltar på veiledningssamlinger, mens halvparten oppga at de har fått opplæring for å kunne veilede mastergradsoppgaver. De fleste underviserne som veileder i masteroppgavearbeidet, synes *ikke* de veileder i for mange masteroppgaver samtidig. De fleste mener at de veileder innen fag de er kompetente, og at det er givende å veilede.

9 Hva er de største utfordringene?

Femteårsstudentene og underviserne ble bedt om å fylle ut fritekstfelt med en innledende tekst som forklarte at vi ønsker kommentarer på *utfordringer* rundt masteroppgaven. Praksislærerne fikk ikke et tilsvarende spørsmål. Kandidatene fikk heller ikke noe fritekstspørsmål om utfordringene.

Studentene

Svært mange av femteårsstudentene besvarte fritekstspørsmålet, «Hva ser du som de største utfordringene i ditt arbeid med masteroppgaven». Studentene peker på et knippe faktorer.

Det som nevnes oftest er manglende motivasjon og selvdisciplin. Basert på omfanget av ordene «motivasjon» og «disiplin», samt kvalitativ analyse av et utvalg svar der disse ordene brukes, anslår vi at minst 13 prosent av respondentene fremhever manglende motivasjon eller disiplin. Mange av studentene knytter manglende motivasjon til skrivning/arbeidet med oppgaven, eller til at de opplever arbeidet meningsløst og lite relevant. Det er imidlertid også mange studenter som ikke utdyper bakgrunnen for dårlig motivasjon. Når vi ser nærmere på studenter som skriver om motivasjon og disiplin opp mot svar på andre batterier, bekreftes inntrykket fra fritekstsvarene. I datamaterialet vårt henger det å fremheve manglende motivasjon sammen med å svare at man i noen eller ingen grad forstår hensikten med å skrive masteroppgave (dette batteriet er omtalt tidligere i rapporten). 11 prosent av respondentene fremhever manglende motivasjon/disiplin, mot 3 prosent av respondentene som rapporterer at de forstår hensikten med å skrive masteroppgave. Vi ser også at bare 3 prosent av dem som svarer i «I stor grad» eller i «I svært stor grad» på påstanden om at det gikk greit å komme i gang med egen skrivning, fremhever manglende motivasjon/disiplin. Tilsvarende tall for dem som svarte annerledes på denne påstanden, er 12 prosent.

Vi ser også en viss sammenheng med påstanden om at datainnsamling gikk greit: 7 prosent av studentene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på denne påstanden, rapporterer utfordringer med motivasjon/disiplin mot 12 prosent av studentene som svarte annerledes. Vi ser ikke noen sammenheng med påstander om at veiledning er god eller påstand om at valg av tema, problemstilling og metode gikk greit. Disse sammenhengene må ikke tolkes som årsakssammenhenger. Vi har ikke et metodologisk design som tillater slike slutninger, og vi vet heller ikke hva som kommer først av sviktende motivasjon og utfordringer i skrivning/datainnsamling. Med disse forbeholdene er det likevel verdt å gjenta at andelen studenter som svarer «Ja, helt klart», «Ja, delvis» og «Nei» på at de forstår hvorfor de skal skrive masteroppgave ikke varierer i særlig grad med hvor langt studentene er kommet i studieløpet.

Studentene peker også på faktorer knyttet til gjennomføring av forskningsprosessen, som for eksempel rekruttering av informanter og utfordringer rundt teori, akademisk skrivning og oppgavestruktur. Den vanligste av disse faktorene er rekruttering av informanter, som fremheves av omtrent 10 prosent av respondentene. Det er også en del som fremhever selve oppgaven som omfattende eller forskjellig fra det de har gjort tidligere i studiene. Omtrent 12 prosent av respondentene skriver om veiledere og veiledning. Her er det omtrent like mange som fremhever at veileder gjør en god jobb som det er som peker på utfordringer med veiledning eller veileder. Omtrent 19 prosent av respondentene skriver om tid, her er det mange studenter som skriver at det er for lite tid, men det er også en god del studenter som diskuterer hvordan de selv eller studiestedet har lagt opp tiden de har til rådighet til å jobbe med masteroppgaven. Videre er det også en del som skriver at de synes oppgaven er for omfattende, og at det er satt av for lite tid til oppgaven.

Underviserne

Underviserne ble stilt to fritekstspørsmål relatert til utfordringer i arbeidet med masteroppgaven.

Det første spørsmålet handlet om de største utfordringene for studentene: «Hva tror du er de største utfordringene for studentene, med tanke på deres arbeid med masteroppgaven?». 293 respondenter svarte i fritekstfeltet. Om lag 45 prosent trakk frem utfordringer relatert til studentenes akademiske ferdigheter og uttrykte at de ikke er på et tilstrekkelig nivå for å kunne skrive gode masteroppgaver. Kommentarene gikk blant annet på studentenes manglende evne til å gjennomføre gode analyser, dårlige metodekunnskaper samt liten forståelse for forskningsprosessen: «Writing academically. Doing proper data collection (f.eks. interviews). Writing the results and discussion. Knowing how to define good research questions. Knowing what literature is relevant». Tilgang på data, grunnet ensidig valg av metode blant studentene, ble også fremhevet.

Rett under en tredjedel av respondentene pekte på tidsaspektet som en stor utfordring i studentenes arbeid med masteroppgaven. Blant annet ble det problematisert at masteroppgavearbeidet har en for liten plass, og at det ikke gis nok tid til å skrive gode masteroppgaver: «De har veldig kort tid til å gjøre både et grundig forarbeid, datainnsamling og analyse». Det ble også påpekt at mange studenter sliter med å strukturere tiden sin slik at de klarer å ferdigstille oppgaven innen tidsfristen og ikke i tilstrekkelig grad forstår hvor tidkrevende det er å skrive en masteroppgave: «Planlegging og sette av tid til lesing, skriving og progresjon». Videre ble det trukket frem som problematisk at studentene jobber mye ved siden av studiene og dermed ikke har tid til å gjøre det arbeidet som kreves.

Utfordringer knyttet til masteroppgavens faktiske og opplevde relevans for profesjonen gikk også igjen blant respondentene. Mange opplever det som vanskelig å veilede studenter som mangler motivasjon og ikke forstår poenget med å skrive en masteroppgave: «To see the value of writing an MA, beyond getting the qualifications. An MA can improve their knowledge and directly inform their teaching once they start working. However, the students often struggle to see that». Disse problemstillingene ble løftet av rundt 17 prosent av respondentene.

Det andre spørsmålet omhandlet utfordringer for grunnskolelærerutdanningen eller institusjonen: «Hva er mest utfordrende for GLU/institusjonen, med tanke på arbeidet med masteroppgaven?». Det var 270 respondenter som besvarte fritekstfeltet. Her svarte mange at det er utfordrende å skaffe nok og kompetente veiledere, da det er mange masteroppgaver som skrives årlig: «Ha tilstrekkelig antall kvalifiserte veiledere som driver aktivt med forskning til å matche alle studentene som trenger veiledning». Flere kommenterte at de eller kolleger ble satt til å veilede oppgaver de ikke følte seg kvalifiserte til å veilede. Tett knyttet til dette er at mange undervisere ikke opplever at det settes av nok tid og ressurser til å veilede, noe som igjen bidrar til å øke presset. Denne ressursmangelen, i form av nok kompetente veiledere og nok tid/ressurser, var det rett over en tredjedel av respondentene som kommenterte på.

Av de som kommenterte på ressursmangel og tidspress, var det om lag 13 prosent som uttrykte høy grad av enighet på påstanden om at de veileder for mange masteroppgaver samtidig. Langt flere, 36 prosent, svarte «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad». Blant alle som besvarte fritekstfeltet (uavhengig av hva de kommenterte) og vurderte påstanden, var det 9 prosent som uttrykte høy grad av enighet på påstanden. Tilsvarende tall for de som ikke benyttet seg av fritekstfeltet, men svarte på påstanden, var kun 7 prosent. Det var også få som svarte «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» (6 prosent) på påstanden om at de veileder innen tema/fag der de føler seg kompetente. Blant de som kommenterte på kvaliteten til veiledere og svarte på påstanden, var det 9 prosent som uttrykte lav grad

av enighet på at de føler seg kompetent innen tema/fag de veileder i. Motsatt var det 74 prosent som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad» på påstanden. Av alle som kommenterte i fritekstfeltet og vurderte påstanden, var det 6 prosent som uttrykte lav grad av enighet. Tilsvarende tall for de som ikke svarte i fritekstfeltet, men vurderte påstanden, var 8 prosent.

Videre ble det ansett som problematisk at det ikke eksisterer en konsensus rundt hva en masteroppgave i GLU skal innebære når det kommer til formål, innhold, format og sensur.

10 Utbytte av arbeidet med masteroppgaven

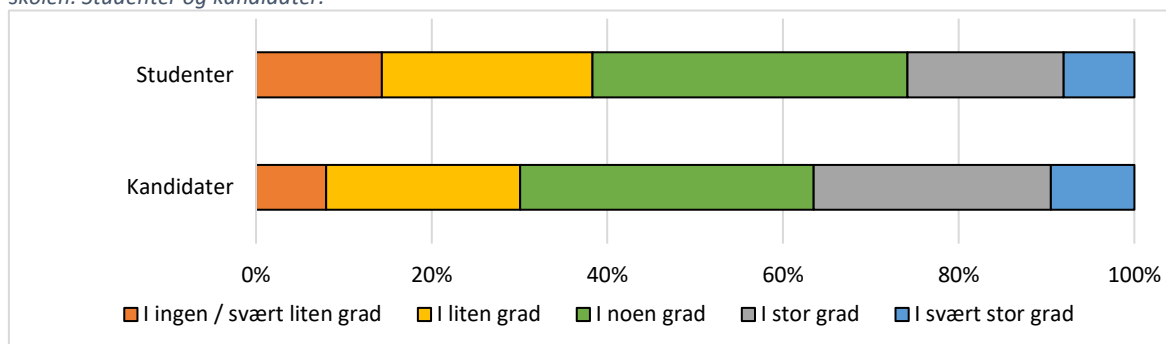
Alle aktørgruppene fikk spørsmål om utbyttet av masteroppgaven, om hvordan arbeidet med masteroppgaven bidrar til å kvalifisere studentene for læreryrket.

Hva arbeidet med masteroppgaven forbereder studentene på

Kandidatene og femteårsstudentene ble bedt om å ta stilling til flere påstander etter det innledende spørsmålet «I hvilken grad er du enig i det følgende om ditt arbeid med masteroppgaven? Arbeidet ...». Studentenes påstander ble formulert i nåtid, kandidatenes i fortid. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» var mellom null og to prosent på alle påstandene. Bare kandidater som skrev en masteroppgave som en del av GLU, og bare studenter i sitt femte studieår, fikk disse spørsmålene.

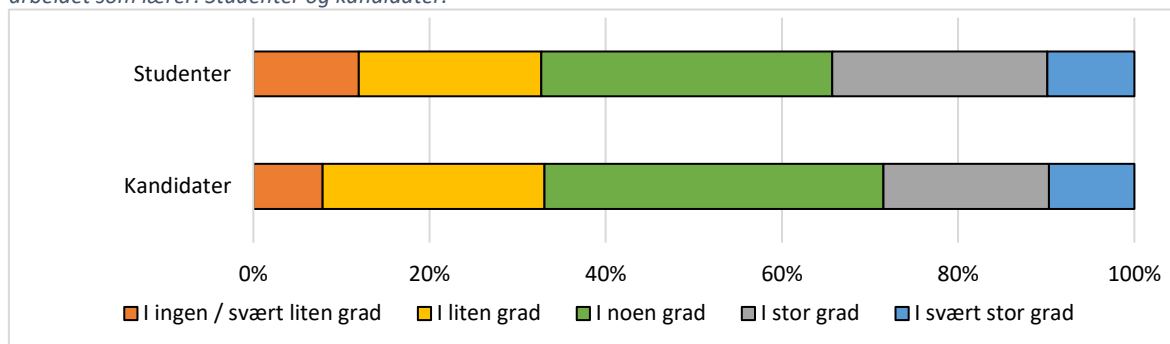
Under presenterer vi en og en påstand.

Figur 10.1 Arbeidet med masteroppgaven forberedte meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen. Studenter og kandidater.



Kandidatene er noe mer enige enn studentene i at arbeidet med masteroppgaven forberedte dem godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen. 37 prosent av kandidatene oppga stor eller svært stor grad av enighet, mens 26 prosent av studentene gjorde det. Andel som i noen grad er enige er ganske lik. Forskjellene mellom de to aktørgruppene er totalt sett ikke store.

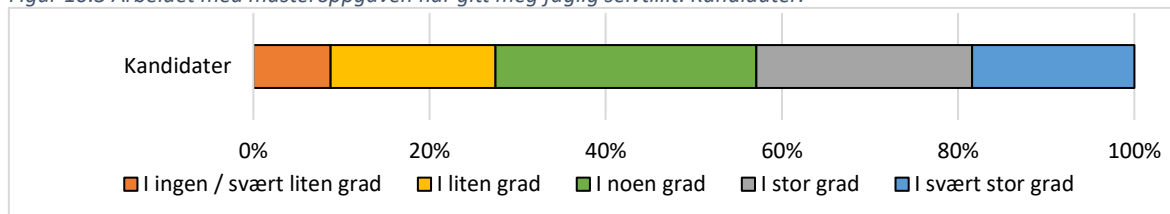
Figur 10.2 Arbeidet med masteroppgaven ga meg viktig innsikt og kunnskap som har forberedt meg godt til arbeidet som lærer. Studenter og kandidater.



Studentene er noe mer enige enn kandidatene i at arbeidet med masteroppgaven ga viktig innsikt og kunnskap som har forberedt dem godt til arbeidet som lærer. 28 prosent av kandidatene oppga stor eller svært stor grad av enighet, mens 34 prosent av studentene gjorde det. Andel som oppga ingen eller liten grad av enighet er like stor for begge gruppene og omtrent like stor som andel som oppga stor eller svært stor grad av enighet. Forskjellene mellom de to aktørgruppene er svært små.

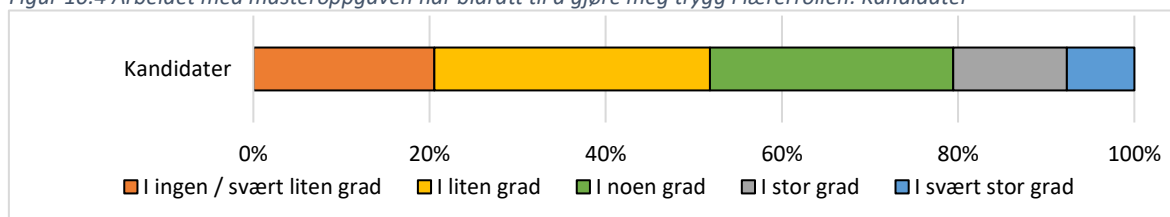
I tillegg til påstandene som begge disse målgruppene besvarte, fikk kandidatene to andre påstander:

Figur 10.3 Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg faglig selvtillit. Kandidater.



Nesten halvparten av kandidatene mener at arbeidet med masteroppgaven ga dem faglig selvtillit: Andel som oppga stor eller svært stor grad av enighet er 43 prosent, men et betydelig mindretall (27 prosent) oppga ingen eller liten grad av enighet.

Figur 10.4 Arbeidet med masteroppgaven har bidratt til å gjøre meg trygg i lærerrollen. Kandidater

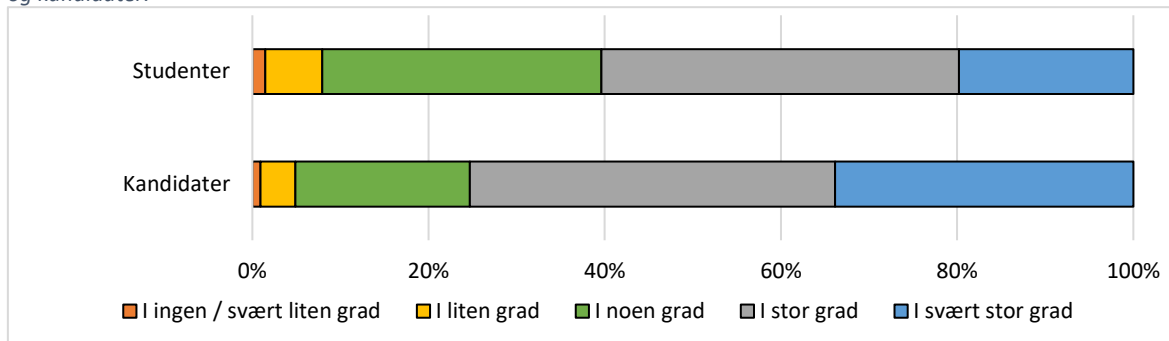


Bare 21 prosent av kandidatene oppga stor eller svært stor grad av enighet i at arbeidet med masteroppgaven bidro til å gjøre dem trygg i lærerrollen. Her oppga hele 52 prosent ingen eller liten grad av enighet.

Etter disse påstandene fulgte et nytt spørsmålsbatteri, med det innledende spørsmålet «I hvilken grad er du enig i det følgende: Arbeidet med masteroppgaven lærer meg å ...». Studentenes innledende tekst ble formulert i nåtid, kandidatenes i fortid. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» var under to prosent på alle påstandene. Bare kandidater som skrev en

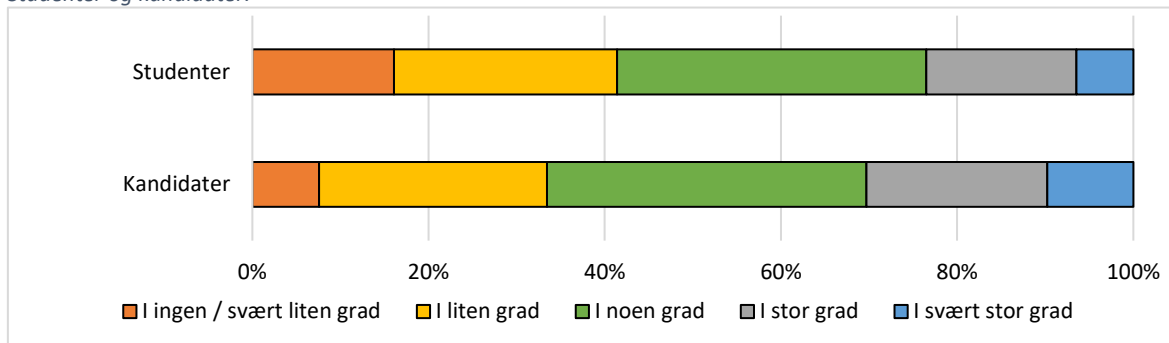
masteroppgave som en del av GLU, og bare studenter i sitt femte studieår, fikk disse spørsmålene.

Figur 10.5 Arbeidet med masteroppgaven lærte meg å lese forskning og hente ut sentral informasjon. Studenter og kandidater.



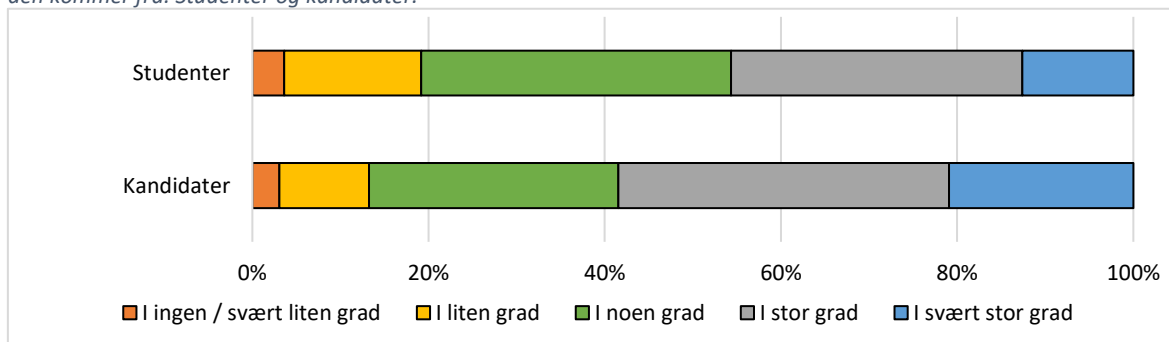
Kandidatene er noe mer enige enn studentene i at arbeidet med masteroppgaven lærte dem å lese forskning og hente ut sentral informasjon. 75 prosent av kandidatene oppga stor eller svært stor grad av enighet, mens 60 prosent av studentene gjorde det. Andelene ingen eller liten grad enige er svært lave, og under ti prosent for begge gruppene.

Figur 10.6 Arbeidet med masteroppgaven lærte meg å planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning. Studenter og kandidater.



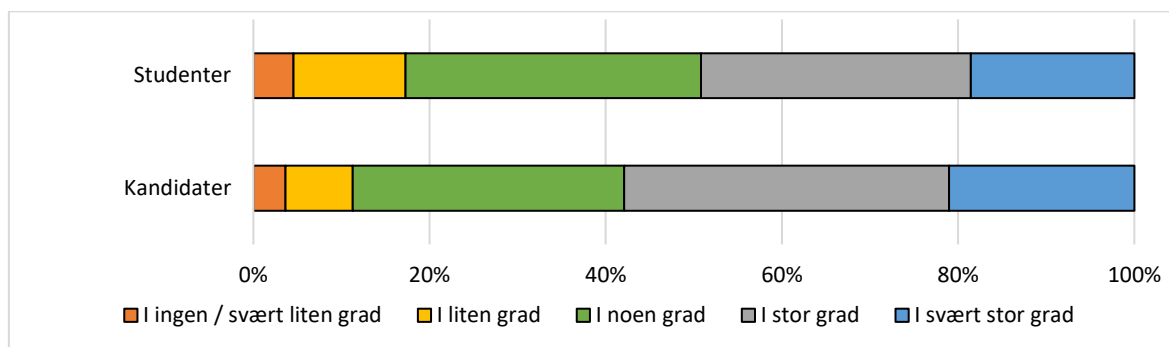
Kandidatene er noe mer enige enn studentene i at arbeidet med masteroppgaven lærte dem å planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning. 30 prosent av kandidatene oppga stor eller svært stor grad av enighet, mens 24 prosent av studentene gjorde det. Andel ingen eller liten grad enige er 33 prosent blant kandidatene, 41 prosent blant studentene.

Figur 10.7 Arbeidet med masteroppgaven lærte meg å være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra. Studenter og kandidater.



Kandidatene er noe mer enige enn studentene i at arbeidet med masteroppgaven lærte dem å være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra. 58 prosent av kandidatene oppga stor eller svært stor grad av enighet, mens 46 prosent av studentene gjorde det. Andel ingen eller liten grad enige er 13 prosent blant kandidatene, 19 prosent blant studentene.

Figur 10.8 Arbeidet med masteroppgaven lærte meg å innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert. Studenter og kandidater.

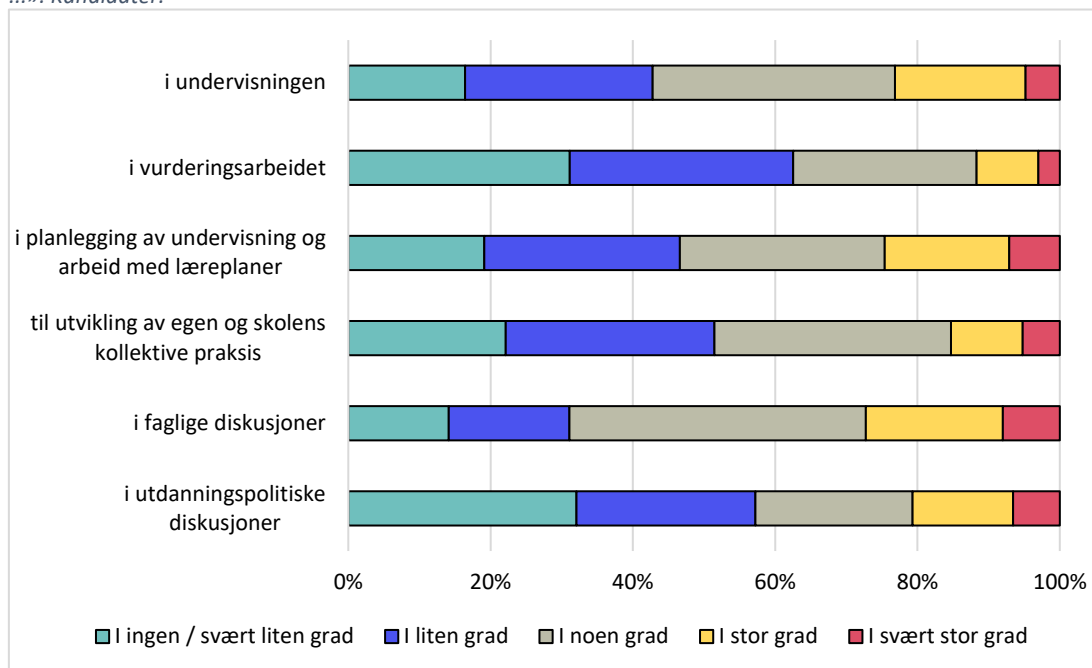


Kandidatene er noe mer enige enn studentene i at arbeidet med masteroppgaven lærte dem å innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdaterte. 58 prosent av kandidatene oppga stor eller svært stor grad av enighet, mens 49 prosent av studentene gjorde det. Andel ingen eller liten grad enige er 11 prosent blant kandidatene, 17 prosent blant studentene. NB! I studentenes påstand ble ordet «innse» brukt, i kandidatenes ble ordet «se» brukt. Denne forskjellen har neppe stor betydning i respondentenes tolkning av påstanden og i svarene deres. Dette støttes i noen grad av at svarmønsteret i denne påstanden, med noe mer enige kandidater enn studenter, gjenfinnes i de tre andre påstandene i samme spørsmålsbatteri.

I hvilken grad bruker kandidatene kompetansen arbeidet med masteroppgaven ga?

Kandidatene ble bedt om å ta stilling til sju påstander etter det innledende spørsmålet «I hvilken grad bruker du kompetansen arbeidet med masteroppgaven ga deg i din jobb som lærer ...». Andelen «Vet ikke / ikke relevant» var mellom fire og tolv prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse. Den med klart høyest andel var påstanden om utdanningspolitiske diskusjoner. Under viser vi seks av påstandene. Den sjuende, «annet, utdyp gjerne», er ikke inkludert på grunn av få svar.

Figur 10.9 «I hvilken grad bruker du kompetansen arbeidet med masteroppgaven ga deg i din jobb som lærer ...». Kandidater.



På de fleste påstandene mener omtrent halvparten av kandidatene at de i ingen eller i liten grad bruker kompetansen arbeidet med masteroppgaven ga, i jobben som lærer. Andelene som mener de i stor eller i svært stor grad bruker kompetansen er dermed lave. Bare om lag en fjerdedel mener de i stor eller i svært stor grad bruker den i undervisning, i planlegging og i diskusjoner. De lave andelene kan delvis skyldes at kandidatene med masteroppgave fra GLU har jobbet i under ett år som lærer i skolen. Andre mulige delforklaringer vi ser eksempler på i fritekstsvar er mangel på tid til utviklingsarbeid, og at noen kandidater har skrevet masteroppgaver som er spisset mot klasstrinn eller faglige problemstillinger som ikke er relevant i den undervisningen de har for øyeblikket.

Hvordan bidrar arbeidet med masteroppgaven til å kvalifisere deg for læreryrket?

Femteårsstudentene, kandidatene, underviserne og skolelederne fikk fritekstspørsmålet «Hvordan bidrar arbeidet med masteroppgaven til å kvalifisere deg/lærere for læreryrket?». ¹⁰

Studentenes kommentarer handler om innsikt i et tema og forståelse av forskning og forskningslitteratur. En del studenter fremhever at de forsker på egen lærerpraksis eller på undervisning generelt og skriver at dette gir generelle ferdigheter i å basere egen profesjonsutøvelse på forskning og å videreutvikle seg i læreryrket. Andre studenter peker på at temaet de fordypet seg i, blir veldig smalt og dermed ikke er så relevant for læreryrket som de kunne ønske seg. Det er også en god del studenter, dog et mindretall, som mener oppgaven i liten grad kvalifiserer dem for læreryrket eller som etterspør mer praksis i stedet for masteroppgave. Til sammen peker litt under 80 prosent av de som svarte, på en eller

¹⁰ Kandidatene fikk en noe annerledes tekst: «Hvordan har ditt arbeid med masteroppgaven bidratt til å kvalifisere deg for læreryrket?»

annen form for relevant læringsutbytte. De fleste av disse er positive til læringsutbyttet, men en mindre andel fremstår ambivalente eller negative til masteroppgaven.

De fleste (66 prosent) *kandidatene* oppga et «positivt læringsutbytte». Blant disse peker mange på kompetanse på forskning og bearbeiding av informasjon (40 prosent). Videre oppga ganske mange at de har fått økt faglig dybde i masterfaget sitt. Mange trekker frem unike, snevre kompetanser som for eksempel økt forståelse av lovverk, generell forståelse av arbeid med tekstskriving, verdien av bildebøker i undervisning, etc. 34 prosent av kandidatene oppga at de ikke fikk relevant læringsutbytte fra masteroppgaven *i det hele tatt*. Videre oppga 5 prosent av dem som skildrer et positivt læringsutbytte, at de ikke får brukt kompetansen masteroppgaven gir i jobben sin. Det er også 15 prosent av kandidatene som uoppfordret oppga at de heller ville brukt tiden på noe annet enn å skrive masteroppgave – disse er ganske jevnt fordelt mellom kandidater som oppga og de som oppga å ikke ha fått læringsutbytte.

Rundt to tredjedeler av *underviserne* var positivt innstilt og trakk frem at arbeidet styrker studentenes faglige kompetanse innenfor tematikken de velger samt deres metodiske og analytiske ferdigheter. Det er flere som poengterer at ferdighetene studentene opparbeider seg, vil gjøre dem i stand til å forske på egen praksis og drive profesjonsutvikling. Det fremheves at forskerblikket de tilegner seg, er iboende verdifullt og noe som skiller seg fra det de lærer i praksis. Om lag en tredjedel stilte seg mer kritisk til nytteverdien. Noen pekte på at nytten avhenger av studentens kompetanse og ambisjoner, og tematikkens og/eller metodikkens relevans for læreryrket. Videre var det en del som var uenig i at arbeidet gir bedre rustede kandidater. Det pekes på at det er andre tiltak som vil gjøre studentene bedre kvalifisert til hverdagen som lærer enn det en masteroppgave vil.

Skolelederne (rektorer etc. i grunnskolen) fikk også dette spørsmålet. Det var få som besvarte denne undersøkelsen, og vi kan ikke hevde at de som svarte, er representative for populasjonen. Vi velger likevel å kort omtale kommentarene fra de 63 personene som fylte ut feltet. Om lag en tredjedel var positive og trakk frem refleksjon, faglig tyngde, lære seg å finne/ bruke forskning etc. En tredjedel var mer negative og fremhevet blant annet at masteroppgavene er for smale til at de blir særlig relevante i hverdagen. Mange av de positive trakk altså fram forskning og fordypning, mens mange av de negative trakk fram fordypning som noe negativt. Det er ikke noen tendens i materialet til sammenheng mellom «negative» kommentarer og skole- eller bystørrelse.

Formidling av masteroppgaven i skolen

Kandidater ble spurt «Har du presentert funn fra masteroppgaven din til representanter fra skolen?». 24 prosent svarte «Ja» på spørsmålet, 76 prosent «Nei».

Underviserne fikk spørsmålet «I hvor stor grad blir resultater fra masteroppgaver formidlet i skoler dere samarbeider med?». Her er andelen «Vet ikke / ikke relevant» hele 42 prosent. Blant de andre som svarte, oppga bare 6 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens 58 prosent svarte «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

Utbytte av arbeidet med masteroppgaven – en kort oppsummering

Studentene og kandidatene svarer relativt likt på de fleste av de spørsmålene begge gruppene fikk, men kandidatene er jevnt over noe mer positive – enn studentene – til læringsutbyttet.

Både kandidatene og studentene har delte meninger på påstanden «arbeidet med masteroppgaven forberedte meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen»: Om lag en tredjedel oppga liten grad av enighet, en tredjedel middels enighet og en tredjedel stor grad av enighet. Samme bilde finner vi på påstanden «Arbeidet med masteroppgaven ga meg viktig innsikt og kunnskap som har forberedt meg godt til arbeidet som lærer». De to aktørgruppene er mer enige i påstanden «Arbeidet med masteroppgaven lærte meg å lese forskning og hente ut sentral informasjon», her oppga under 10 prosent liten grad av enighet. Svært mange er også enige i at «Arbeidet med masteroppgaven lærte meg å innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert».

På en rekke spørsmål om hvordan kandidatene bruker kompetansen arbeidet med masteroppgaven ga deg jobben som lærer, fremkommer det at kompetansen i liten grad brukes. Verdt å merke er at de fleste hadde jobbet under ett år på svartidspunktet.

I fritekstfeltene beskrev rundt to tredjedeler av både studentene, kandidatene og underviserne et positivt læringsutbytte av masteroppgaven. Alle gruppene fremhevet, kanskje ikke overaskende, et utbytte bestående av kompetanse på forskning og analytiske ferdigheter og med det mulighet til å videreutvikle seg i læreryrket. I tillegg fremhevet mange faglig dybde. De rundt en tredjedelene som var mer negative til læringsutbyttet, fremhevet at læringsutbyttet ikke er relevant for læreryrket.

11 Karakterer på masteroppgaven

Kandidatene ble spurt om hvilken karakter de fikk på masteroppgaven. I dette kapitlet vil vi presentere denne informasjonen og krysse dataene med andre variabler. Informasjonen i dette kapitlet stammer både fra spørreskjemaet og fra bakgrunnsdata fra FS.

Vi inkluderer kun de kandidatene som skrev en masteroppgave og som gikk på 5-årig GLU. Nesten alle disse ble uteksaminert i 2022.¹¹

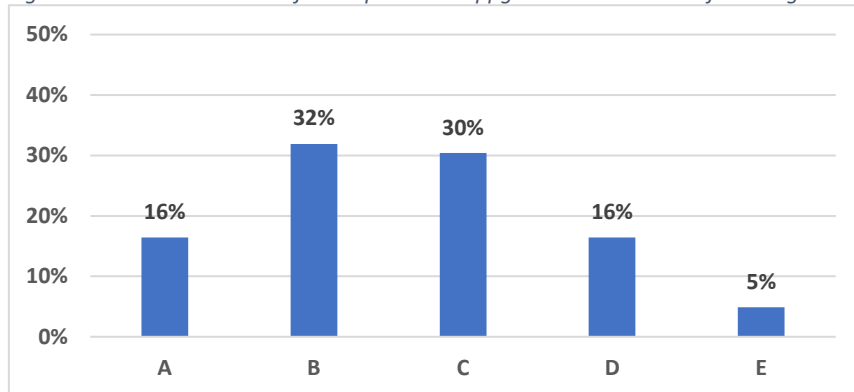
Utførlige beskrivelser av datagrunnlaget, datainnsamlingen og detaljerte resultater er presentert i den deskriptive rapporten for kandidatundersøkelsen. Denne finnes på prosjektets nettsider. Statistikken vi viser i dette kapitlet inngår ikke i den deskriptive rapporten.

Karakterfordelingen

Kandidatene ble spurt «Hvilken karakter fikk du på masteroppgaven?», 335 besvarte spørsmålet. Svaralternativene angis i figuren under. To prosent oppga «Husker ikke /vet ikke», disse er ikke med i svarfordelingen.

¹¹ I underkant av 50 av respondentene ble uteksaminert i 2020 og 2021, på UiT, SA/SH, Nord og UiA.

Figur 11.1: «Hvilken karakter fikk du på masteroppgaven?». Kandidater fra 5-årig GLU.



Vanligste karakter er B (32 prosent), fulgt av C (30 prosent), mens A og D begge har 16 prosent. Bare 5 prosent fikk E. Svaralternativet F (stryk) er ikke inkludert, all den tid man må ha bestått masteroppgaven for å bli uteksaminert og dermed inngå i denne populasjonen.

Nasjonal statistikk fra DBH¹² for 2022 viser følgende fordeling: A 13 prosent, B 26 prosent, C 35 prosent, D 18 prosent og E 6 prosent (F er her 4 prosent). DBH-dataene viser at GLU 5–10 har noen flere A, E og F enn GLU 1–7, og noen færre B, C og D.

Tallene fra DBH viser at kandidater med A og B er noe overrepresenterte i våre data, mens C og D er noe underrepresenterte. Forskjellene er imidlertid ikke store.

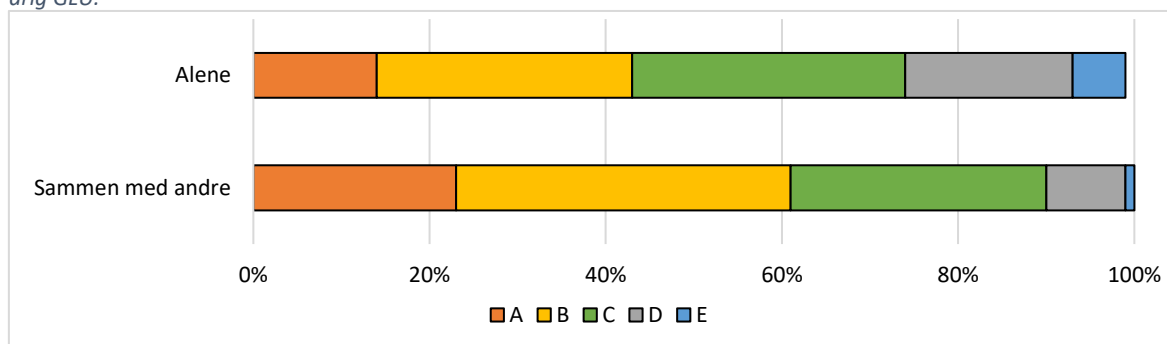
DBH-dataene er mer dekkende enn dataene fra spørreundersøkelsen vår. Fordelinger på institusjoner finnes i DBH og vises ikke i denne rapporten. Det vi imidlertid gjør, er å fordele karakterdataene på en rekke spørsmål i spørreundersøkelsen, noe vi gjør nedenfor.

Karakterfordelingen brutt ned på andre spørsmål

I dette delkapittelet fordeler vi karakterdataene på en del spørsmålet som kandidatene besvarte.

Vi starter med spørsmålet om kandidatene skrev masteroppgaven alene eller sammen med andre.

Figur 11.2: Karakter på masteroppgaven, fordelt på om man skrev oppgaven alene eller ikke. Kandidater fra 5-årig GLU.

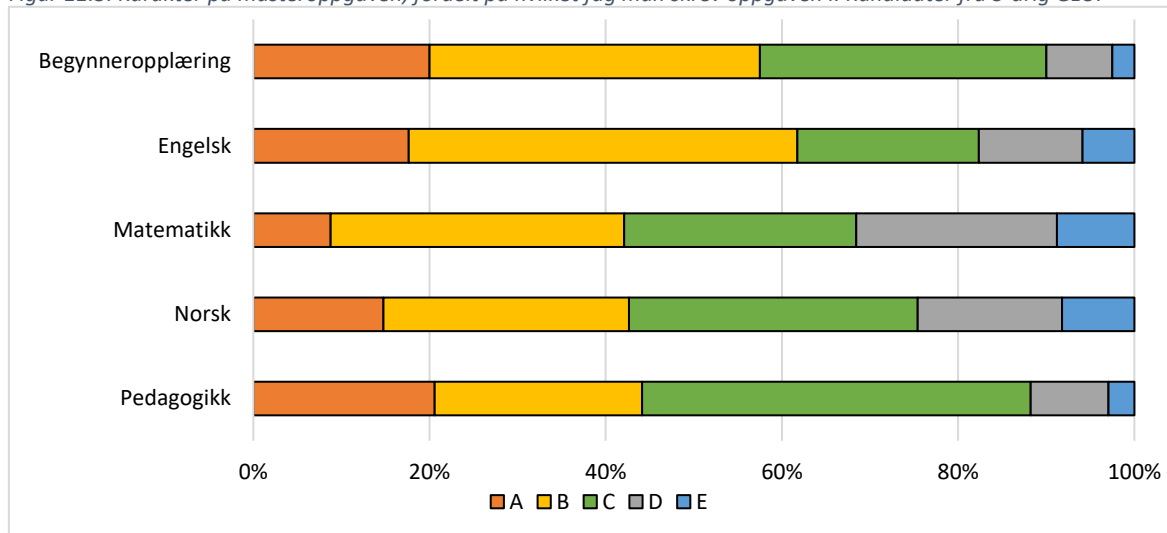


¹² Database for statistikk om høyere utdanning, rapporten *Karakterfordeling for bachelor- og masteroppgaver*.

De som skrev masteroppgaven sammen med andre, var klart mer tilbøyelige til å få A og B enn de som skrev alene. Det omvendte gjelder for de lavere karakterene. Totalt fikk 62 prosent av de som skrev sammen med andre A eller B, tilsvarende tall for de som skrev alene er 43 prosent. Og 10 prosent av de som skrev sammen med andre fikk D eller E mot 26 prosent blant de som skrev alene.

Under fordeler vi karakterdataene på hvilket fag masteroppgaven ble skrevet med utgangspunkt i. Bare de fem fagene med flest respondenter er inkludert, antallet varierer fra 36 til 78.

Figur 11.3: Karakter på masteroppgaven, fordelt på hvilket fag man skrev oppgaven i. Kandidater fra 5-årig GLU.

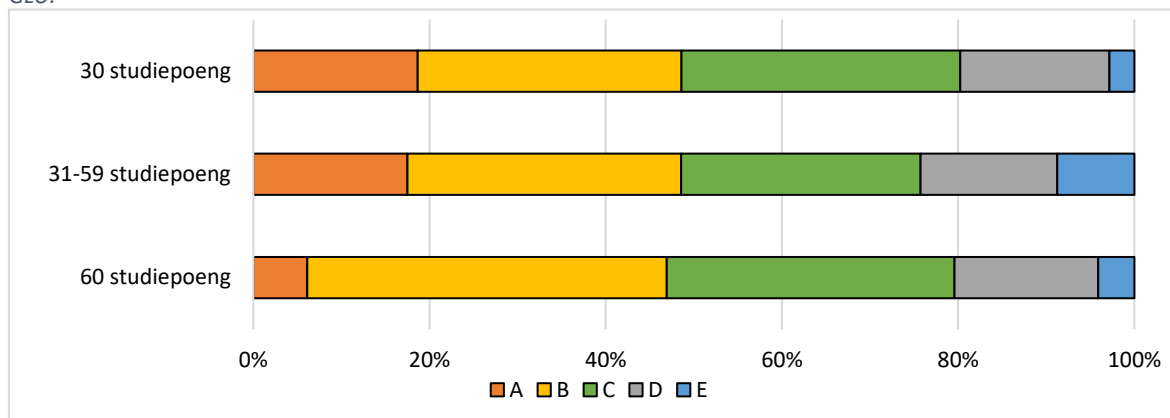


Karakterfordelingen varierer noe mellom fagene. Andel som oppga at de fikk A varierer fra 9 prosent på matematikk til 21 prosent på pedagogikk og 20 prosent på begynneropplæring. Andel A eller B varierer fra 41 på matematikk til 64 prosent på engelsk. Andel D eller E varierer fra 8 prosent på begynneropplæring til 23 prosent på matematikk.

Samlet sett er karakterene best på begynneropplæring og engelsk og svakest på matematikk. Gjennomsnittsverdiene, basert på at A=5, B=4 etc., er følgende: Begynneropplæring (3,7), engelsk (3,6), matematikk (3,1), norsk (3,2) og pedagogikk (3,5). Det er verdt å merke at dette gjelder våre respondenter, mer heldekkende og dermed presise tall finnes i DBH.

Under fordeler vi karakterdataene på hvor mange studiepoeng masteroppgaven utgjorde. 177 personer oppga 30 studiepoeng, 103 personer 31–59 og 49 personer 60.

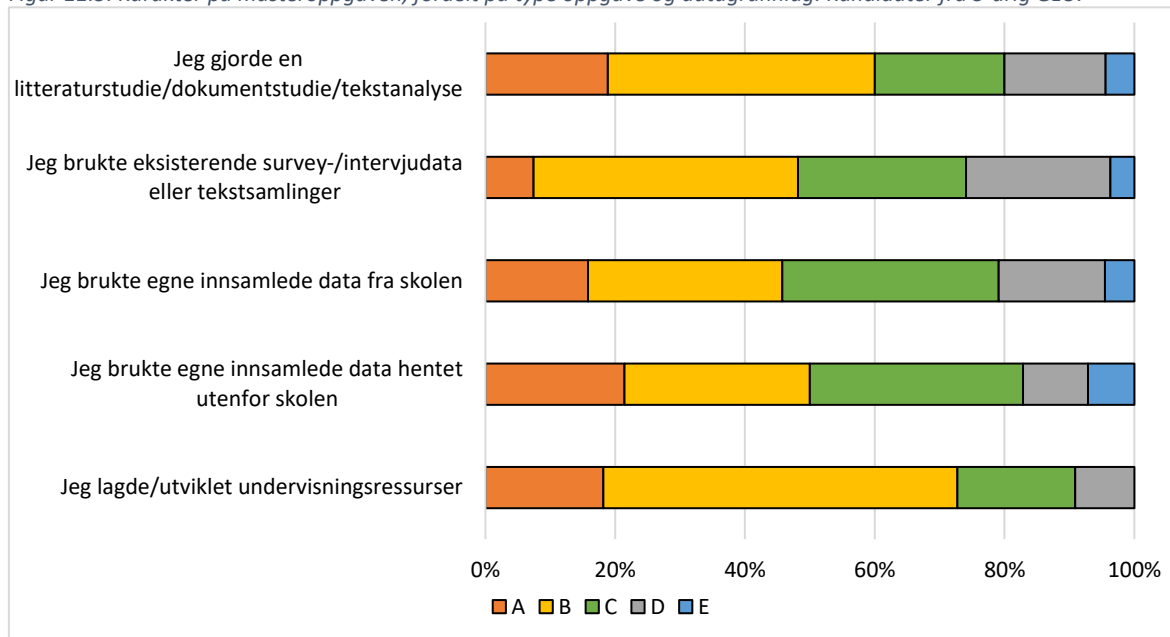
Figur 11.4: Karakter på masteroppgaven, fordelt på masteroppgavens antall studiepoeng. Kandidater fra 5-årig GLU.



Det er helt klart mindre vanlig å få A på 60 studiepoengs oppgaver enn de med færre studiepoeng, men andel som får A eller B er 50 prosent på alle kategoriene av studiepoeng. Samlet sett fremstår karakterfordelingen jevn. Det må også tas i betraktning at det er få respondenter her, spesielt på masteroppgaver på 60 studiepoeng.

Under fordeler vi karakterdataene på type oppgave og datagrunnlag. Bare de fem typene med flest respondenter er inkludert, antallet varierer fra 22 («Jeg lagde/utviklet undervisningsressurser») til 177 («Jeg brukte egne innsamlede data fra skolen»)¹³.

Figur 11.5: Karakter på masteroppgaven, fordelt på type oppgave og datagrunnlag. Kandidater fra 5-årig GLU.

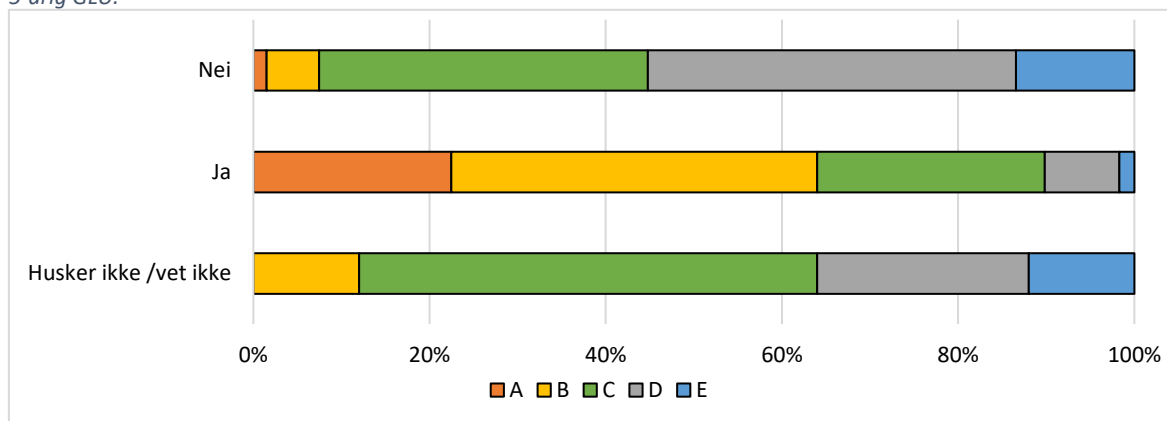


Det er en del variasjon i karakterfordelingen mellom de ulike typene. Best karakterer oppnår de – riktignok relativt få – som oppga «Jeg lagde/utviklet undervisningsressurser», med hele 73 prosent A eller B. Blant de andre skiller «Jeg brukte eksisterende survey-/intervjudata eller tekstsamlinger» seg ut med bare 7 prosent A og 26 prosent D eller E.

¹³ «Jeg brukte data fra andre forskningsprosjekt» er ekskludert, fordi svært mange av de som valgte dette også krysset av for andre alternativ.

Kandidatene fikk spørsmålet «Mener du at du fikk en rettferdig (slutt)vurdering av masteroppgaven?», 334 besvarte spørsmålet. De fleste (73 prosent) svarte «Ja», 20 prosent «Nei» og bare 8 prosent «Husker ikke /vet ikke». Under fordeler vi karakterdataene på disse tre svaralternativene.

Figur 11.6: Karakter på masteroppgaven, fordelt på om man «fikk en rettferdig (slutt)vurdering». Kandidater fra 5-årig GLU.

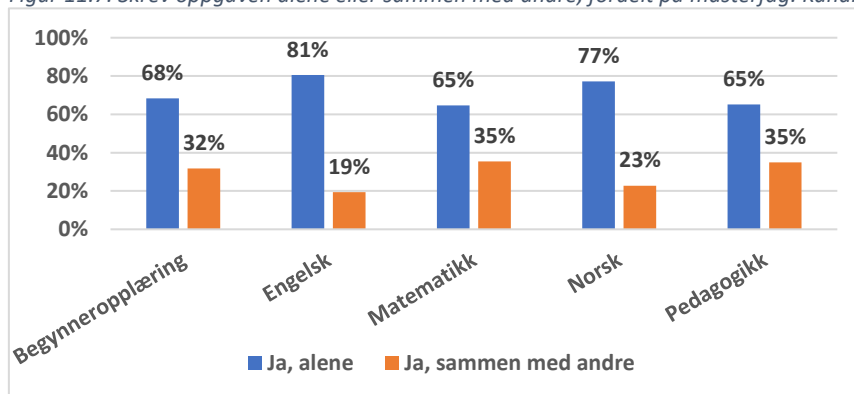


Ikke overraskende er det de med svakest karakterer som i størst grad oppga «Nei», men likevel fikk 7 prosent av disse A eller B. Blant de som oppga «Ja», fikk over 60 prosent A eller B, mens bare 10 prosent fikk D eller E.

Vi viste ovenfor at de som skrev sammen med andre, gjennomgående får bedre karakterer enn de som skrev alene. Det var 72 prosent som skrev alene, 28 prosent som skrev sammen med noen. Andelen A og B var 43 prosent blant de som skrev alene, 62 prosent blant de som skrev sammen med noen. Vi vil her gå dypere inn i dataene og vise sammenhenger mellom dette fenomenet og andre variabler.

Vi starter med å vise tallene på de som skrev alene og de som skrev sammen, fordelt på masterfag, og inkluderer de masterfagene med flest respondenter som har besvart disse spørsmålene. Antallet varierer fra 36 på engelsk til 79 på norsk.

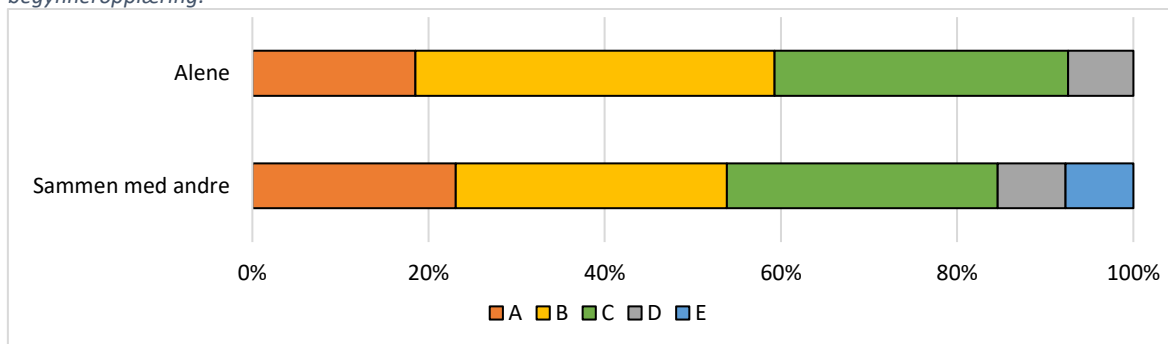
Figur 11.7: Skrev oppgaven alene eller sammen med andre, fordelt på masterfag. Kandidater fra 5-årig GLU.



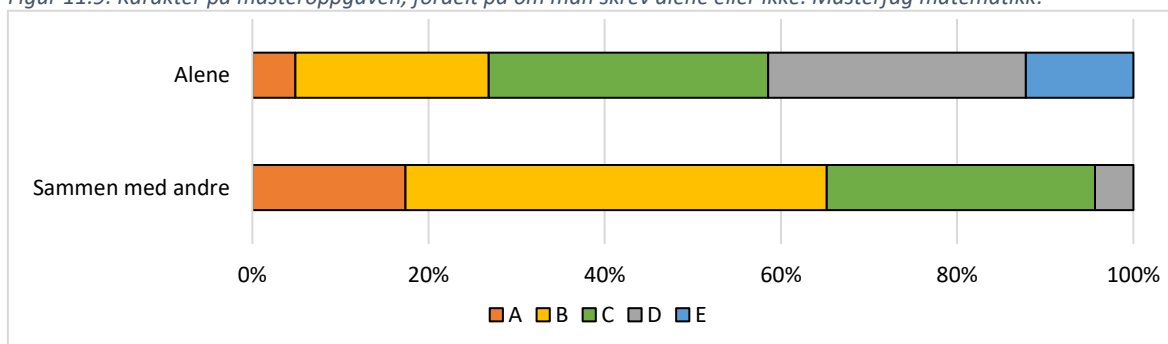
Andelen som skrev oppgaven sammen med andre varierer fra rundt 20 prosent på engelsk og norsk til noe over 30 prosent på de tre andre masterfagene.

Videre presenterer vi karakterfordelingen på masteroppgaven, fordelt på om kandidatene skrev alene eller sammen med noen. Vi ekskluderer engelsk på grunn av få (7) respondenter som oppga å ha skrevet masteroppgaven sammen med andre.

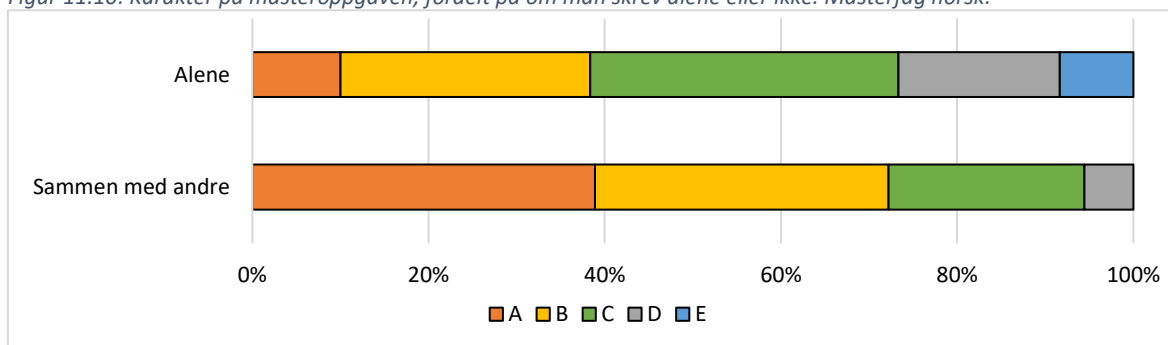
Figur 11.8: Karakter på masteroppgaven, fordelt på om man skrev alene eller ikke. Masterfag begynneropplæring.



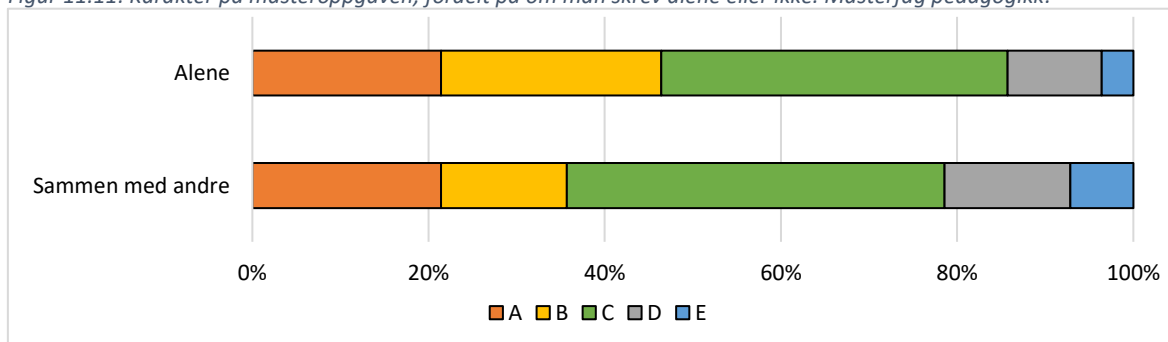
Figur 11.9: Karakter på masteroppgaven, fordelt på om man skrev alene eller ikke. Masterfag matematikk.



Figur 11.10: Karakter på masteroppgaven, fordelt på om man skrev alene eller ikke. Masterfag norsk.



Figur 11.11: Karakter på masteroppgaven, fordelt på om man skrev alene eller ikke. Masterfag pedagogikk.



Innenfor begynneropplæring og pedagogikk er det bare små forskjeller i svarfordelingen mellom de som skrev alene og de som skrev sammen med noen.

I matematikk er det store forskjeller: 41 prosent av de som skrev alene fikk D eller E, mens 4 prosent av de som skrev sammen med noen fikk D eller E. Og 27 prosent av de som skrev alene fikk A eller B, mens 65 prosent av de som skrev sammen med noen fikk A eller B.

I norsk er det også store forskjeller: 27 prosent av de som skrev alene fikk D eller E, mens 6 prosent av de som skrev sammen med noen fikk D eller E. Og 38 prosent av de som skrev alene fikk A eller B, mens 72 prosent av de som skrev sammen med noen fikk A eller B.

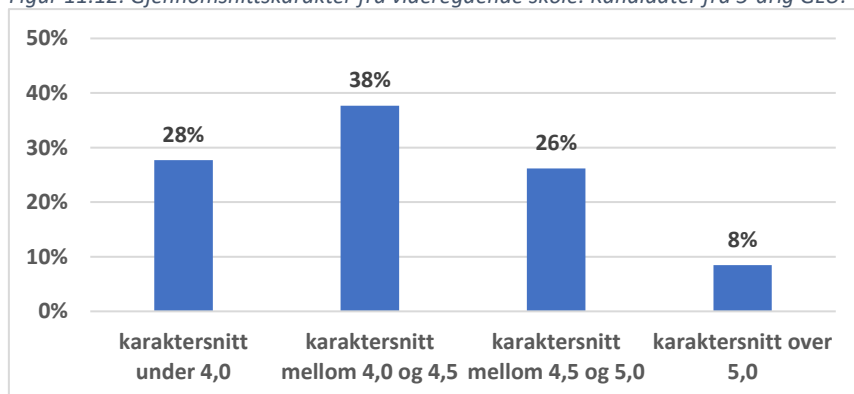
Verdt å merke er det relativt få svarende bak hvert prosenttall.¹⁴ Men tendensen i resultatene er svært sterk.

Karakterfordelingen brutt ned på karakterdata

I dette delkapittelet fordeler vi karakterdataene på masteroppgaven på bakgrunnsdata fra FS, nærmere bestemt karakterer fra videregående utdanning og fra høyere utdanning. Det ligger noen færre respondenter bak disse tallene enn de som tidligere er presentert.¹⁵

Vi presenterer først karakterfordelingen på masteroppgaven, fordelt på kandidatenes gjennomsnittskarakter fra videregående skole. Vi har gruppert karakterene i fire kategorier: karaktersnitt under 4,0, mellom 4,0 og 4,5, mellom 4,5 og 5,0 og over 5,0.

Figur 11.12: Gjennomsnittskarakter fra videregående skole. Kandidater fra 5-årig GLU.



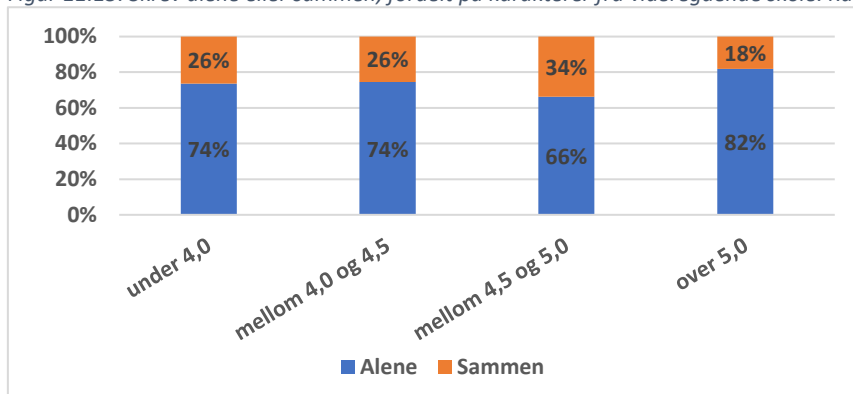
28 prosent av disse kandidatene hadde et karaktergjennomsnitt på under 4,0, 38 prosent mellom 4,0 og 4,5, 26 prosent mellom 4,5 og 5,0 og 8 prosent over 5,0.

Under viser vi om kandidatene skrev masteroppgavene alene eller sammen med andre, fordelt etter karakterer fra videregående skole.

¹⁴ Matematikk: 41 skrev alene, 23 sammen med andre. Norsk: 60 skrev alene, 18 sammen med andre.

¹⁵ Respondentene måtte aktivt samtykke til at svardataene fra spørreskjemaet kunne kobles til personlige bakgrunnsvariabler, 78 prosent av respondentene gjorde det.

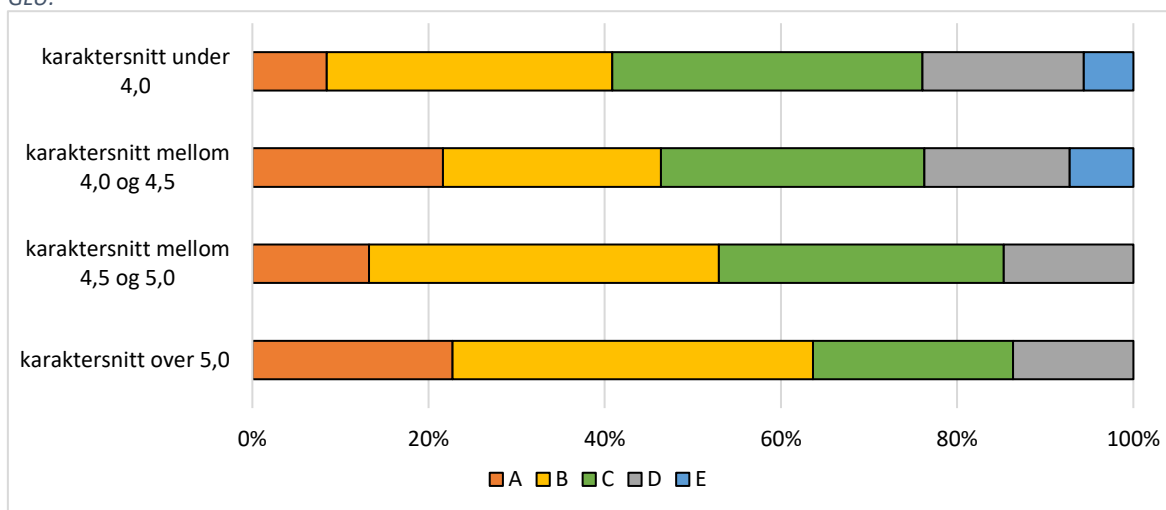
Figur 11.13: Skrev alene eller sammen, fordelt på karakterer fra videregående skole. Kandidater fra 5-årig GLU.



Det er noe variasjon mellom de fire karaktergruppene når det kommer til andel som skrev oppgaven sammen med noen. Andelen er minst (18 prosent) blant de med karaktersnitt over 5,0. Andelen ligger mellom 26 og 34 prosent i de andre karaktergruppene. Men det store flertallet, i alle karaktergruppene, skriver uansett alene.

Under viser vi karakterene på masteroppgaven, fordelt etter karakterer fra videregående skole.

Figur 11.14: Karakter på masteroppgaven, fordelt på karakterer fra videregående skole. Kandidater fra 5-årig GLU.



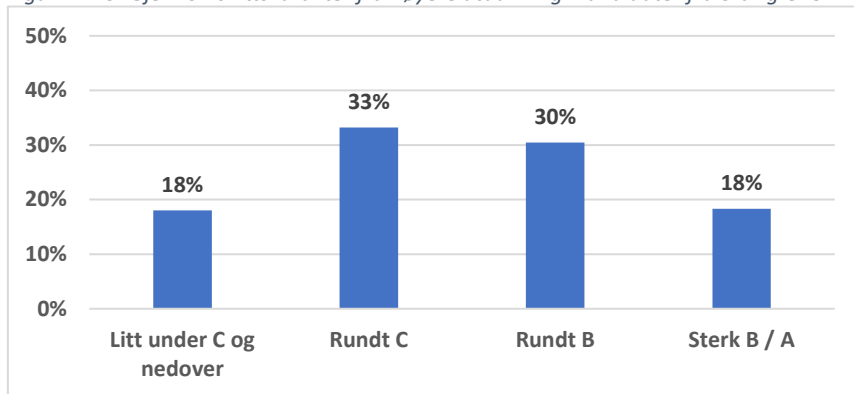
Det er en relativt klar sammenheng mellom karakterer fra videregående skole og karakter på masteroppgaven. Blant de med høyest karakterer fra videregående skole, fikk 64 prosent A eller B og 14 prosent D eller E. Tilsvarende tall for de med lavest karakterer fra videregående skole er 41 og 24.

Under presenterer vi karakterfordelingen på masteroppgaven, fordelt på kandidatens gjennomsnittskarakter fra høyere utdanning¹⁶. Vi har gruppert karakterene i fire kategorier: et karaktersnitt fra litt under C og under, rundt C, rundt B og sterk B / A.

¹⁶ Gjelder gjennomsnittskarakter på alle emnene studenten har tatt på institusjonen de sist var registrert på. Variabelen vektet på emnestørrelse, målt i studiepoeng. Beregnes slik: A=5, B=4, C=3, D=2, E=1, F=0. Emner med karakterene Bestått / Ikke bestått inngår ikke i beregningen.

Verdt å merke er at masteroppgaven inngår i tallene for gjennomsnittskarakter, slik at karakteren man får på masteroppgaven dermed er med å påvirke gjennomsnittet. For oppgaver på 30 studiepoeng, som er klart vanligst, utgjør karakteren på masteroppgaven ti prosent av gjennomsnittskarakteren.

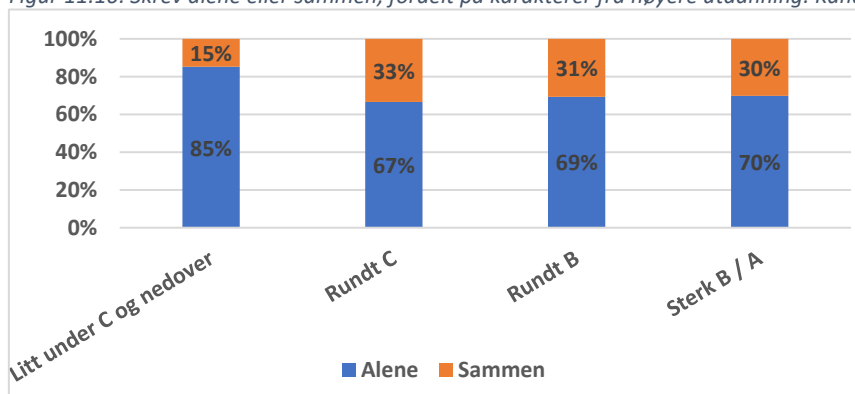
Figur 11.15: Gjennomsnittskarakter fra høyere utdanning. Kandidater fra 5-årig GLU.



18 prosent av disse kandidatene hadde et karaktergjennomsnitt på rett under C og litt nedover, 33 prosent rundt C, 30 prosent rundt B og 18 prosent fra en sterk B til A.

Under viser vi om kandidatene skrev masteroppgavene alene eller sammen med andre, fordelt etter karakterer fra høyere utdanning.

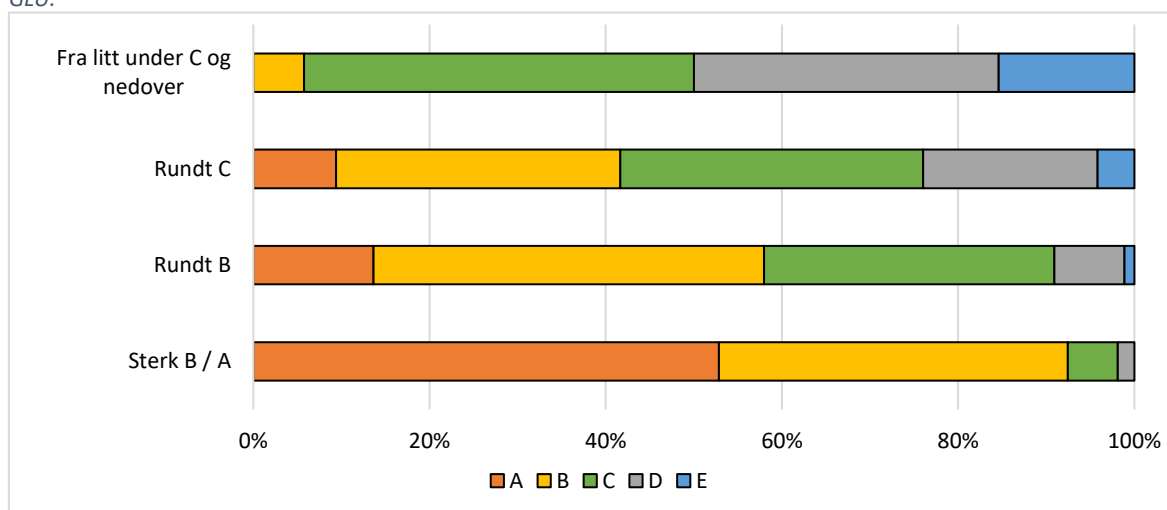
Figur 11.16: Skrev alene eller sammen, fordelt på karakterer fra høyere utdanning. Kandidater fra 5-årig GLU.



Kandidatene med de laveste karakterene fra høyere utdanning (15 prosent) skriver i mindre grad sammen med andre enn de med høyere karakterer (rundt 30 prosent), men det store flertallet, i alle karaktergruppene, skriver uansett alene.

Under viser vi karakterene på masteroppgaven, fordelt etter karakterer fra høyere utdanning.

Figur 11.17: Karakter på masteroppgaven, fordelt på karakterer fra høyere utdanning. Kandidater fra 5-årig GLU.



Det er en klar sammenheng mellom karakterer fra høyere utdanning og karakter på masteroppgaven. Blant de med høyest karakterer fra høyere utdanning, fikk 92 prosent A eller B og 2 prosent D eller E på masteroppgaven. Tilsvarende tall for de med lavest karakterer fra høyere utdanning er 6 og 50.

Karakterfordelingen – oppsummerende betraktninger

Dataene i dette kapitlet viser at de som skrev sammen med andre, får bedre karakter på masteroppgaven enn de som skrev alene. Det er et mindretall på 28 prosent som skriver alene, denne andelen er relativt lik i de største masterfagene. Innenfor begynneropplæring og pedagogikk er det bare små forskjeller i svarfordelingen mellom de som skrev alene og de som skrev sammen med noen. I matematikk og norsk er det store forskjeller: langt flere av de som skrev alene fikk D eller E og langt flere av de som skrev sammen med andre fikk A eller B.

Det er en klar sammenheng mellom karakterer fra videregående skole og karakteren på masteroppgaven. Det er ikke en sterk sammenheng mellom karakternivå fra videregående skole og om man skriver alene eller sammen med andre, men de med de høyeste karakterene er mest tilbøyelige til å skrive sammen med andre.

Det er en svært klar sammenheng mellom karakterer fra høyere utdanning og karakter på masteroppgaven. Det er imidlertid ikke en sterk sammenheng mellom karakternivå fra høyere utdanning og om man skriver alene eller sammen med andre, selv om de med de laveste karakterene er minst tilbøyelige til å skrive sammen med andre.

Verdt å merke er at korrelasjonen mellom karakterer fra videregående skole og fra høyere utdanning er sterk (0,47), det er dermed ikke uventet å finne samme mønster på de to variablene.

12 Hva påvirker karakteren på masteroppgaven?

I forrige kapittel beskrev vi karakterfordelingen på masteroppgaven i lys av mange av bakgrunnsvariablene: karakterer fra videregående skole, karakterer fra høyere utdanning, om man skrev oppgaven alene eller sammen med noen etc.

Vi skal nå vise resultatene fra en logistisk regresjon basert på de samme dataene. Denne metoden gjør det mulig å beregne oddsen for å tilhøre gruppen med høy karakter (A eller B) på masteroppgaven, kontrollert for de faktorer vi har bakgrunnsdata på, og vi kan undersøke om ulike kjennetegn ved kandidatene har statistisk signifikant betydning for karakteren. Vi har inkludert noen flere variabler enn tidligere presentert, som for eksempel kjønn og institusjon.

Variablene som inngår i analysen, utgjør bare en del av forklaringen bak karakteren på masteroppgaven. Det er mye annet som også påvirker, og mye av dette har vi ikke data på.

Respondentene som inngår i analysen

Vi ser fortsatt på kandidatene fra den 5-årige masterutdanningen i GLU. Kandidatene ble stilt spørsmålet «Skrev du masteroppgave på lærerstudiet?». Alle som gikk på 5-årig GLU, oppga å ha skrevet masteroppgave, disse inngår da også i analysen.

Ved å inkludere kjønn, karakterer fra videregående skole og karakterer fra høyere utdanning mister vi en del respondenter, da bare de 78 prosent av respondentene som ga et aktivt samtykke til kobling av svardata med bakgrunnsdata kan inngå i dette delutvalget. Karakteren på masteroppgaven og kandidatens masterfag spurte vi om i spørreskjemaet.

Analysen

Vi har gjort en logistisk regresjon basert på den avhengige variabelen *karakter på masteroppgaven*. Denne variabelen gjøres dikotom ved at vi slår sammen karakterene A og B og sammenligner med C, D og E, noe som fører til at hver av de to gruppene har om lag halvparten av respondentene. Vi inkluderer følgende *uavhengige* variabler:

- Skrev kandidatene oppgaven alene eller sammen med andre: Består av *sammen* (med verdien 1) og *alene* (med verdien 0), med *alene* som referansekategori.
- Kjønn: Er gruppert i kvinner (med verdien 1) og menn (med verdien 0). Menn er referansekategorien.
- Alder: En kontinuerlig variabel, med verdier fra 25 til 57 i populasjonen vår.
- Masterfag: Det hyppigst valgte svaralternativet (norsk), er referansekategori.¹⁷
- Institusjon: De 13 GLU-institusjonene. Den største, HVL, er referansekategori.¹⁸
- Om kandidatene gikk på GLU 1–7 eller GLU 5–10: Er gruppert i GLU 1–7 (med verdien 1) og GLU 5–10 (med verdien 0). GLU 5–10 er referansekategori.
- Om kandidatene gikk på en campus- eller samlingsbasert utdanning. Campus er referansekategori.
- Gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring (karakterpoeng): En kontinuerlig variabel, med verdier fra 3,16 til 5,48 i populasjonen vår.
- Antall studiepoeng masteroppgaven var på: Her er det tre utfall, 30, 31–59 og 60. Det hyppigst valgte svaralternativet (30) er referansekategori.

¹⁷ Mange respondenter som krysset av for *begynneropplæring* krysset også av for andre masterfag. Vi valgte å plassere disse i kategorien *begynneropplæring*. Dette medførte noen færre respondenter i en del av de andre fagene, men omfanget er ikke stort.

¹⁸ OsloMet har like mange respondenter som HVL (47) i underutvalget vårt.

- Type oppgave og datagrunnlag: Om kandidatene brukte egne innsamlede data fra skolen, fra annet sted, om de gjorde en litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse, om de brukte eksisterende data etc.

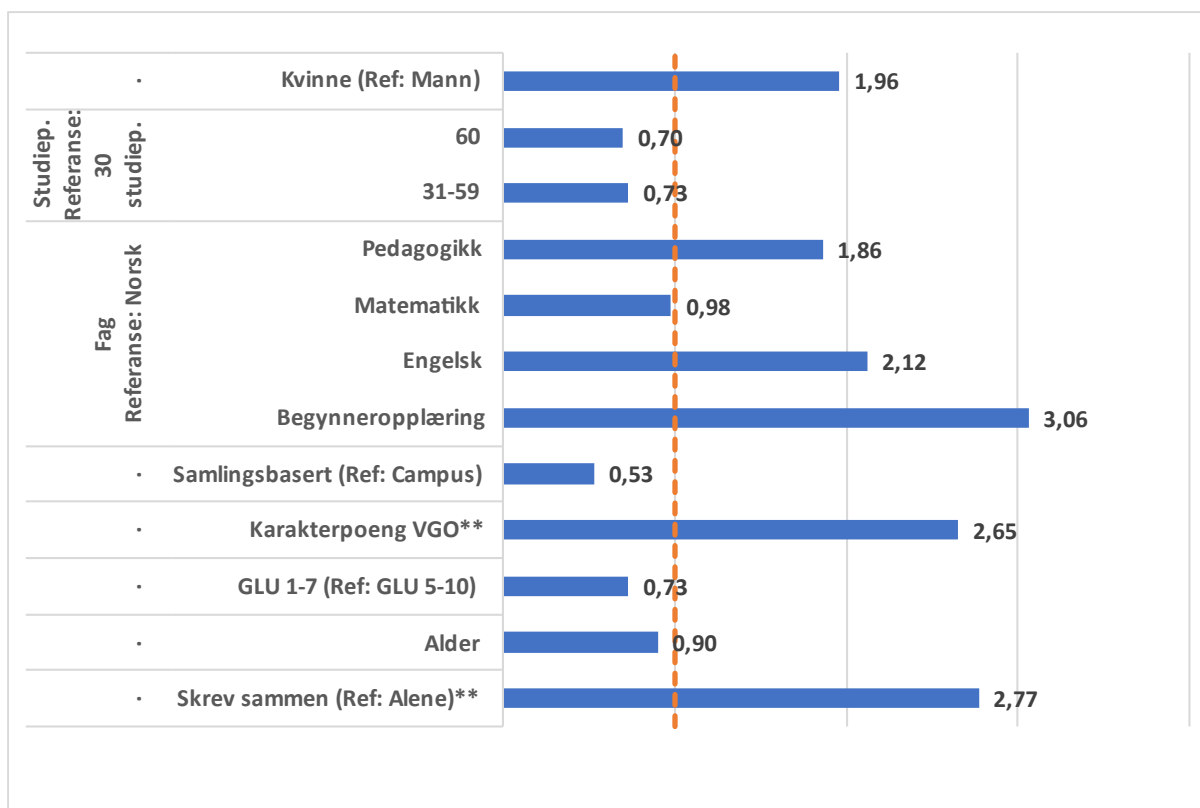
I denne modellen er ikke *gjennomsnittskarakter fra høyere utdanning* inkludert. Dette av to årsaker: For det første inngår karakteren på masteroppgaven i tallene for gjennomsnittskarakter, slik at karakteren man får på masteroppgaven dermed er med å påvirke dette gjennomsnittet. For oppgaver på 30 studiepoeng (som er klart vanligst), utgjør karakteren på masteroppgaven ti prosent av gjennomsnittskarakteren. For det andre er korrelasjonen mellom gjennomsnittskarakter fra høyere utdanning og gjennomsnittskarakter fra videregående utdanning sterk (0,47).

Under, i Figur 12-1, viser vi hovedfunnene fra regresjonen. Antall personer i analysen (254) er lavere enn vist i forrige delkapittel, hovedsakelig pga. manglende informasjon om karakterpoeng, kjønn etc. for en del personer. Vi har valgt å ikke inkludere institusjonsnivået i *presentasjonen* nedenfor. Dette pga. få personer i datamaterialet på mange av institusjonene, med påfølgende lite robuste resultater på institusjonsnivå. Det samme gjelder for type oppgave kandidatene skrev.

Estimatene er uttrykt som *odds ratio*, som uttrykker forholdet mellom hver uavhengig variabel og sannsynligheten¹⁹ for å få A eller B i forhold til sannsynligheten for å få C, D eller E. Referansekategorien har verdien 1 (markert med stiplet, loddrett linje i figuren). En verdi høyere enn 1 på en av de uavhengige variablene viser at sannsynligheten for å få A eller B er høyere enn for referansekategorien. Det indikerer altså en positiv sammenheng. En verdi lavere enn 1 viser at sannsynligheten er lavere enn referansekategorien, altså en negativ sammenheng. Er verdien 1,0 har ikke variabelen betydning for sannsynligheten. Asteriskene bak (noen av) variablene indikerer at forskjellene er statistisk signifikante.

¹⁹ Det mer korrekt å bruke begrepet «oddsen», vi bruker «sannsynligheten» fordi det er mer intuitivt å forstå.

Figur 12-1: Odds ratio for å få karakteren A eller B på masteroppgaven.



*: $p < 0,05$ **: $p < 0,01$

Under omtaler vi resultatene som er vist i figuren, variabel for variabel.

- Sannsynligheten for at kvinner får A eller B er høyere enn for menn, kontrollert for de andre variablene i modellen. Forskjellen er imidlertid ikke statistisk signifikant.
- Studiepoeng på masteroppgaven: Det er noe mindre sannsynlig å få A eller B om oppgaven man skriver er på 31–59 eller 60 studiepoeng sammenlignet med 30 studiepoeng. Forskjellene er imidlertid ikke statistisk signifikante.
- Masterfag: Vi inkluderer bare de hyppigst valgte masterfagene i figuren, men alle inngår i modellen. Det er eksempelvis mer sannsynlig for kandidater med begynneropplæring (enn med norsk) som masterfag å få A eller B, kontrollert for de andre variablene i modellen, men forskjellen er ikke statistisk signifikant. Odds ratioene er høye, noe som må sees i lys av at det er relativt få respondenter i hvert av masterfagene vi viser i figuren (mellom 30 og 50).
- Om kandidatene gikk på campus- eller samlingsbasert utdanning har ikke statistisk signifikant sammenheng med å få A eller B.
- For gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring (karakterpoeng) er det mer sannsynlig å få A eller B jo høyere karakterpoeng kandidaten har, dersom vi kontrollerer for de andre variablene i modellen. Forskjellen er statistisk signifikant på 0,01-nivå.
- Om kandidatene gikk på GLU 1–7 eller GLU 5–10 har svak sammenheng med sannsynligheten for å få A eller B.
- Kandidatens alder har svært svak sammenheng med sannsynligheten for å få A eller B.

- De som skrev oppgaven sammen med noen har en større sannsynlighet for å få A eller B enn de som skrev alene, kontrollert for de andre variablene i modellen. Forskjellen er statistisk signifikant på 0,01-nivå.

I tillegg til disse variablene er variablene institusjon²⁰ og type oppgave med i regresjonsmodellen. Disse variablene er dermed med å påvirke resultatene og styrker analysen ved at det tas høyde for forskjeller mellom institusjoner og mellom type oppgaver.

Vi har kjørt flere lignende regresjoner som den som er presentert, der vi har endret referanse kategorier og hvilke variabler som inngår. I alle tilfellene viser analysene at det å skrive sammen og at det å ha gode karakterer fra videregående utdanning har en statistisk signifikant positiv sammenheng med karakteren på masteroppgaven.

Funnene fra denne regresjonsanalysen er i stor grad i tråd med de vi fant i forrige kapittel, disse funnene kan dermed sies å være styrket. Det gjelder for eksempel at sannsynligheten for å få A eller B er høyere om man skriver masteroppgaven sammen med noen, at karakterer på masteroppgaven har en positiv sammenheng med karakterer fra videregående utdanning og at sannsynligheten er større for å få A eller B i begynneropplæring enn i norsk.

Gjennomsnittskarakter fra høyere utdanning er, som tidligere nevnt, ikke inkludert. Dette fordi karakteren på masteroppgaven inngår i gjennomsnittskarakteren, slik at denne karakteren dermed er med å påvirke gjennomsnittet. Dessuten er korrelasjonen med karakterpoeng fra videregående utdanning sterk. Vi har gjort tilsvarende regresjonsanalyser med gjennomsnittskarakter fra høyere utdanning i stedet for karakterpoeng fra videregående utdanning. Resultatene er svært like de vi presenterer ovenfor, men sannsynligheten for å få A eller B er sterkere jo høyere karakterene fra høyere utdanning er, enn tilsvarende sannsynlighet for karakterene fra videregående utdanning.

Funnene baserer seg på et relativt lite utvalg respondenter. Videre er det svært mange faktorer vi ikke har data på som i stor grad påvirker karakterene. En slik faktor er kandidatens motivasjon og innsats under studiene, noe vi ikke spurte om. Disse faktorene kan derfor ikke inngå i regresjonsmodellen. Samtidig er noen av funnene såpass tydelige at det er sannsynlig at de gir gode indikasjoner på hva som påvirker karakterene på masteroppgaven.

Resultatene kan forhåpentligvis være et utgangspunkt for videre undersøkelser på institusjonene. En rimelig hypotese er at samskriving også kan bidra til lavere strykprosent og høyere gjennomføringsgrad på studiet. Dette kunne vi ikke undersøke her, da respondenter som ikke hadde fått masteroppgaven sin godkjent, ikke var med i vår populasjon. Også dette kan undersøkes videre ved institusjonene. Samtidig kan det hende at det er seleksjon inn i det å skrive sammen med andre, som gjør at samskriving fungerer positivt for studenter som ønsker det selv, men ikke nødvendigvis for andre. Man kan også tenke seg at studenter som bruker mer tid på studiene/studiestedet, er mer tilbøyelige enn andre til å velge samskriving. Dersom dette stemmer og dersom tidsbruk på studiet har en positiv effekt på karakteren, vil dette (alt annet likt) føre til en positiv spuriøs effekt på estimatet av sammenhengen mellom samskriving og karakter på masteroppgaven.

²⁰ Vi gjorde samme analyse med *campus* i stedet for *institusjon*, med nesten identiske resultater.

13 Hva påvirker kandidatenes oppfatninger av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven?

Vi vil i dette kapittelet undersøke i hvilken grad det er sammenhenger mellom kandidatenes oppfatninger av utbyttet av masteroppgaven og diverse bakgrunnsvariabler.

Dette gjøres ved hjelp av en regresjonsanalyse, der oppfatning av utbyttet av masteroppgaven er avhengig variabel. Uavhengige variabler er mange av de samme som i forrige kapittel, i tillegg til karakteren på masteroppgaven.

Det metodiske designet av undersøkelsen tillater ikke kausale slutninger. Regresjonsanalyser mellom ulike variabler kan imidlertid brukes som grunnlag for hypoteser om kausalsammenhenger. Det er eksempelvis ikke gitt at karakteren på masteroppgaven påvirker oppfatningene av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven, det kan like gjerne tenkes at oppfatningene påvirker karakteren kandidatene fikk på masteroppgaven, eller at påvirkning begge «retninger» skjer.

Hvordan måler vi oppfatninger av utbyttet av masteroppgaven?

Oppfatning av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven operasjonaliseres til *indeksverdien* av åtte spørsmål om utbytte av masteroppgaven. Disse spørsmålene var stilt i to ulike spørsmålsbatterier. Det første hadde den innledende teksten «I hvilken grad er du enig i det følgende om ditt arbeid med masteroppgaven? Arbeidet...». Deretter fulgte noen påstander der vi ba respondentene oppgi grad av enighet:

- forberedte meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen
- ga meg viktig innsikt og kunnskap som har forberedt meg godt til arbeidet som lærer
- lærte meg å innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert
- har gitt meg faglig selvtillit
- har bidratt til å gjøre meg trygg i lærerrollen

Det andre batteriet hadde den innledende teksten «I hvilken grad er du enig i det følgende: Arbeidet med masteroppgaven lærte meg å ...». Deretter fulgte noen påstander der vi ba respondentene oppgi grad av enighet:

- lese forskning og hente ut sentral informasjon
- planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning
- være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra

Å belyse et tema ved hjelp av en indeks i stedet for et enkeltspørsmål øker reliabiliteten, da tilfeldige feil i svar på enkeltspørsmål utligner hverandre. Det er brukt ulike statistiske metoder for å vurdere indeksens validitet og interne reliabilitet.²¹

Indeksen tar utgangspunkt i at hvert svaralternativ får en verdi fra 1 til 5: fra 1 på «I ingen / svært liten grad», til 5 på «I svært stor grad». Jo høyere verdi, jo mer enig er kandidaten i

²¹ En vurdering av *validiteten* er gjort i utformingen av spørsmål og ved å se på spørsmålenes (bivariate) korrelasjon. Korrelasjonene ligger i intervallet 0,33–0,69, noe som anses som godt i denne sammenhengen. Alle korrelasjonene er statistisk signifikante på 0,05-nivå. Det er også gjort en faktoranalyse, som viser at det bare er én underliggende dimensjonen i denne indeksen (bare én faktor har Eigenvalue over 1,0 (4,4). Cronbach's alpha er et mål på spørsmålenes interne *reliabilitet* og dermed indeksens konsistens. En Cronbach's alpha over 0,80 gir høy reliabilitet, verdien for «våre» påstander er 0,89.

påstandene, noe som kan «oversettes» til å være mer positiv til utbyttet av arbeidet med masteroppgaven.

Respondentene som inngår i analysen

Vi har delt kandidatene i tre like store grupper: De 33 prosent med de høyeste indeksverdiene, de 33 prosent med middels verdier og de 33 prosent med de laveste verdiene. Som i tidligere kapitler er det bare respondenter fra 5-årig GLU som inngår. Vi ekskluderte de 37 respondentene som besvarte færre enn tre av de åtte påstandene som danner grunnlaget for indeksen, og sitter dermed igjen med 117 respondenter i den første gruppa, 106 i den andre og 109 i den tredje. I regresjonsanalysen har vi ekskludert den midterste gruppa og sammenligner dermed den gruppa som er mest fornøyd med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven, med den som er minst fornøyd.

Den gjennomsnittlige indeksverdien er 4,1 for den mest positive gruppa og 2,3 for den minst positive gruppa. Dette er en stor forskjell. Verdiene kan sies å representere (dvs. ligge nærmest) svaralternativet «I stor grad» for den første gruppa, «I liten grad» for den andre gruppa. Intervallet på indeksverdien for den første gruppa er 3,6–5,0. Tilsvarende tall for den andre gruppa er 1,1–2,9.

Analysen

Vi skal nå vise resultatene fra en logistisk regresjon. Metoden gjør det mulig å beregne oddsen for å tilhøre gruppen som er mest tilfreds med utbyttet, gitt ulike verdier på de uavhengige variablene og kontrollert for de faktorer som vi har bakgrunnsdata på. Og vi kan undersøke om ulike kjennetegn ved kandidatene har statistisk signifikant betydning for deres oppfatning av utbyttet.

Verdt å merke er at variablene som inngår i denne analysen bare utgjør en del av forklaringen på hva som påvirker oppfatninger av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven. Det er sannsynligvis mye annet som også påvirker. Noe som kan være med å påvirke er kandidatenes motivasjon under studiene, noe vi ikke spurte om. Dette ble imidlertid *studentene* spurt om, noe vi skal se på i neste kapittel.

Den avhengige variabelen i analysen tar utgangspunkt i indeksverdien av åtte spørsmål om utbyttet av arbeidet med masteroppgaven (se ovenfor). Vi har deretter delt respondentene i grupper og lagd variabelen *utbyttetilfredse*, der de 33 prosent mest fornøyde er tilordnet verdien 1 og de 33 prosent minst fornøyde er tilordnet verdien 0.

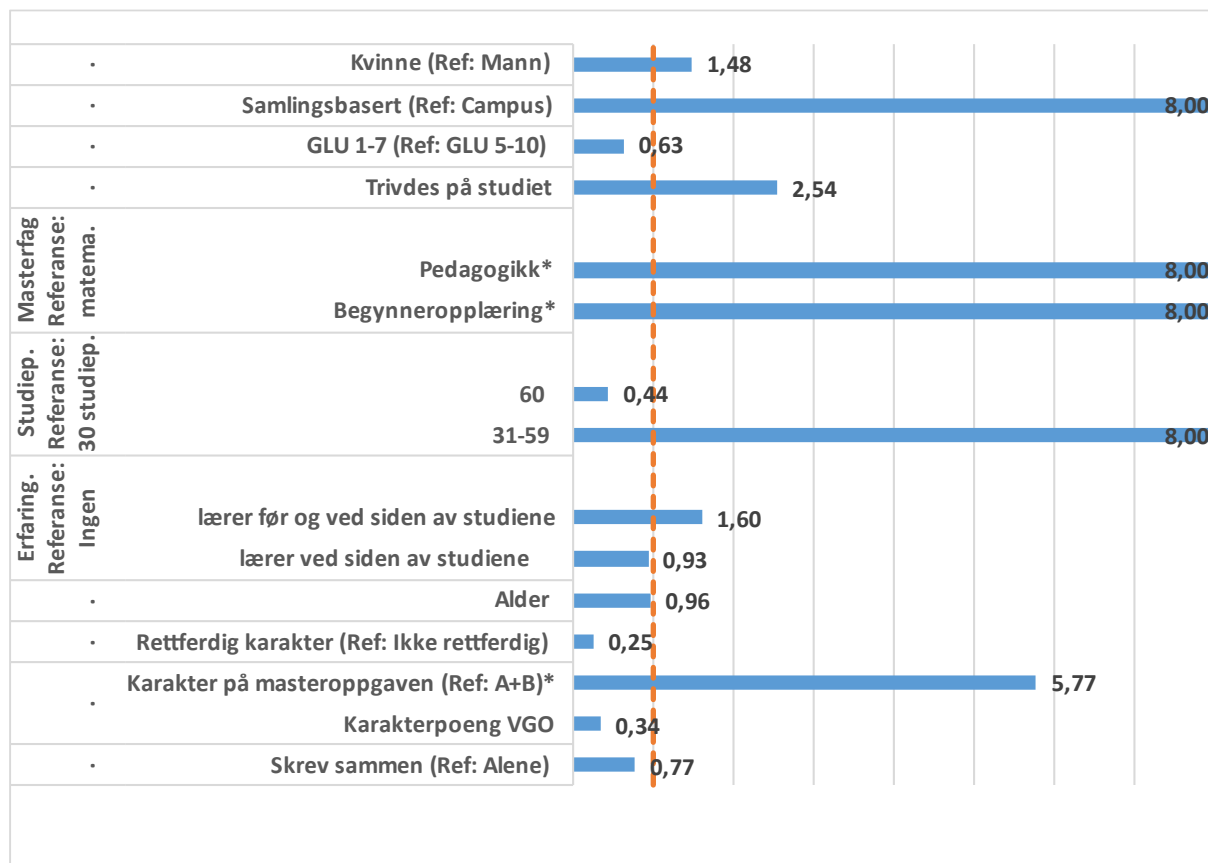
Vi inkluderer mange av de *uavhengige* variablene som er omtalt i forrige kapittel. I tillegg inngår:

- Påstanden «Jeg trivdes godt på studiet mitt», som kandidatene kunne svare på langs en femdelt gradsskala. Variabelen er gjort dikotom, ved at vi har satt de som oppga størst grad av enighet (verdi 4 og 5 på gradsskalaen) = 1 og de andre = 0.
- Spørsmålet «Mener du at du fikk en rettferdig (slutt)vurdering av masteroppgaven?». Her kunne respondenten svare «Ja» eller «Nei».
- Spørsmålet «Har du erfaring som lærer i grunnskolen tidligere, utenom praksis?». Her kunne respondenten svare «Nei, dette er første lærerjobb», «Ja, jeg har jobbet som lærer før studiene», «Ja, jeg har jobbet som lærer ved siden av studiene» eller «Ja, jeg har jobbet som lærer både før og under studiene».
- Spørsmål om deres jobb som lærer nå (klassetrinn, antall elever, fylke og bystørrelse).

Under, i Figur 13-1, viser vi hovedfunnene fra regresjonen. Antall personer i analysen (121) er lavt fordi midtkategorien ble ekskludert pga. manglende informasjon om karakterpoeng, kjønn etc. for en del personer og fordi vi har inkludert spørsmål om jobbtilpasningen deres i dag²². Vi har valgt å ikke inkludere institusjonsnivået i *presentasjonen* nedenfor. Dette pga. få personer i datamaterialet på mange av institusjonene, med påfølgende lite robuste resultater på institusjonsnivå. Det samme gjelder for type oppgave kandidatene skrev og spørsmål om jobben deres som lærer nå.

Estimatene er uttrykt som odds ratio²³. Referansekategorien har verdien 1 (markert med stiplet, loddrett linje i figuren). En verdi høyere enn 1 på en av de uavhengige variablene viser at sannsynligheten for å være i gruppa som er mest fornøyd med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven er høyere enn for referansekategorien. Det indikerer altså en positiv sammenheng. En verdi lavere enn 1 viser at sannsynligheten er lavere enn referansekategorien – altså en negativ sammenheng. Er verdien lik 1 har ikke variabelen betydning for sannsynligheten. Asteriskene bak (noen av) variablene indikerer at forskjellene er statistisk signifikante.

Figur 13-1: Odds ratio for å få være blant de mest fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven.



*: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Fire svært høye verdier (odds ratioer) er satt ned til 8,00, for å lette lesingen av diagrammet.

²² Noe som utelukker de av kandidatene som ikke jobber som lærer.

²³ Se forklaring i forrige kapittel.

Under omtaler vi noen av resultatene som er vist i figuren, variablene omtales fra øverst til nederst.

- Sannsynligheten for at kvinner er godt fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven er høyere enn for menn, kontrollert for de andre variablene i modellen. Forskjellen er ikke statistisk signifikant.
- Organisering: De (relativt få) som gikk på en samlingsbasert utdanning, har en høyere sannsynlighet enn de som gikk på en campusbasert for å være godt fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven, men forskjellen er ikke statistisk signifikant. Odds ratio er høy, noe som må sees i lys av at det er relativt få respondenter som gikk på samlingsbasert utdanning. Vi viser ikke data på de som krysset av for «desentralisert», pga. få svarende.
- De som trivdes best på studiet sitt, har en høyere sannsynlighet enn de andre for å være godt fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven. Forskjellen er ikke statistisk signifikant.
- Masterfag: Vi inkluderer bare masterfagene med signifikante verdier i figuren, men alle inngår i modellen. Det er mer sannsynlig for kandidater med pedagogikk og begynneropplæring (enn med norsk) som masterfag å være godt fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven. Forskjellene er statistisk signifikant på 0,05-nivå. Odds ratioene er høye, noe som må sees i lys av at det er relativt få respondenter i hvert av masterfagene vi viser i figuren (mellom 30 og 50).
- Det å ha jobbet som lærer før og/eller ved siden av studiene har ikke statistisk signifikant sammenheng med sannsynligheten for å være fornøyd med utbyttet.
- Overraskende nok har de som fikk en rettferdig karakter på masteroppgaven en lavere sannsynlighet enn de andre for å være godt fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven. Forskjellen er ikke statistisk signifikant.
- De som fikk karakteren A eller B på masteroppgaven, har en høyere sannsynlighet enn de andre for å være godt fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven. Forskjellen er statistisk signifikant på 0,05-nivå.
- For gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring (karakterpoeng) er det små og ikke statistisk signifikante forskjeller.

I tillegg til disse variablene inngikk institusjon, type oppgave og spørsmål om deres nåværende jobb som lærer i regresjonsmodellen. Disse variablene er dermed med på å påvirke resultatene og styrker analysen ved at det tas høyde for forskjeller mellom institusjoner og mellom type oppgaver.

Vi har kjørt flere lignende regresjoner som den som er presentert, der vi har endret referanse kategorier og hvilke variabler som inngår. Resultatene påvirkes i liten grad av de ulike valgene som gjøres i regresjonsmodellen. Eksempelvis er sannsynligheten for at de med begynneropplæring og pedagogikk er godt fornøyde med utbyttet av arbeidet statistisk signifikant høyere enn de med norsk – i alle regresjonene vi har kjørt.

Vi gjorde også en analyse der vi sammenlignet de 33 prosent respondentene med de høyeste indeksverdiene med totalen av de 67 prosent med middels og lave indeksverdier. Denne analysen gir oss flere respondenter i datagrunnlaget. Samtidig er ikke de to gruppene i denne analysen like forskjellige som de to gruppene i hovedmodellen. Vi viser ikke resultatene, men som forventet svekkes mange av forskjellene som er beskrevet ovenfor, dvs. at oddsratioen er nærmere 1,0 enn det som vises i Figur 13-1.

Funnene i dette kapitlet baserer seg på et lite utvalg respondenter. Dette gir større variasjon i estimatene, blant annet på grunn av statistisk variasjon og sensitivitet til

ekstremverdier, og dermed større sjanse for at noen oddsratioer blir veldig høye. Men uansett er en del av funnene statistisk signifikante, og i beregningen av signifikans tas det høyde for antall respondenter som ligger bak tallene.

Den positive sammenhengen mellom karakter på masteroppgaven og utbytte av arbeidet med masteroppgaven er statistisk signifikant i alle de ulike regresjonsvariantene vi har kjørt. Samtidig er ikke funnet oppsiktsvekkende. Det er å forvente at man får et bedre utbytte av arbeidet med masteroppgaven jo mer og bedre man jobber med den og jo bedre karakter man får på den. Videre kan det å få en god karakter på masteroppgaven i seg selv gjøre at man vurderer utbyttet av den som høyt.

Funnet som kanskje er mest overraskende, er at masterfag har betydning for oppfatningen av utbytte. Kandidater med pedagogikk og begynneropplæring har altså signifikant større sannsynlighet for å være fornøyde med utbyttet enn de med norsk. Dette er altså kontrollert for mange andre faktorer, som omtalt ovenfor. Og vi finner samme resultat i de mange andre variantene av regresjonsmodellen vi har kjørt.

14 Hva påvirker studentenes oppfatninger av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven?

Vi vil i dette kapittelet undersøke i hvilken grad det er sammenhenger mellom studentenes oppfatninger av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven og diverse bakgrunnsvariabler.

Dette gjøres ved hjelp av en regresjonsanalyse. I denne analysen er oppfatning av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven avhengig variabel.

Det metodiske designet av undersøkelsen tillater ikke kausale slutninger. Regresjonsanalyser mellom ulike variabler kan imidlertid brukes som grunnlag for hypoteser om kausalsammenhenger.

Hvordan måler vi oppfatninger av utbyttet av masteroppgaven?

Oppfatning av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven operasjonaliseres til *indeksverdien* av seks spørsmål. Disse spørsmålene var stilt i to ulike spørsmålsbatterier.

Det første hadde den innledende teksten «I hvilken grad er du enig i det følgende om masteroppgaven og ditt arbeid med den? Arbeidet ...». Deretter fulgte noen påstander, der vi ba respondentene oppgi grad av enighet:

- forbereder meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen
- gir meg viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer

Det andre hadde den innledende teksten «I hvilken grad er du enig i det følgende: Arbeidet med masteroppgaven lærer meg å ...». Deretter fulgte noen påstander, der vi ba respondentene oppgi grad av enighet:

- lese forskning og hente ut sentral informasjon
- planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning
- være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra
- innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert

Påstandene er svært like de kandidatene fikk. Studentene kan i mindre grad vurdere nytten enn kandidatene, både fordi de ikke var ferdige med masteroppgaven og fordi de ikke hadde jobberfaring som ferdigutdannet lærer på svartidspunktet (mars–april 2023). Deres

vurderinger baserer seg likevel på erfaringer fra over fire og et halvt år på lærerstudiet og på erfaringer fra 3–4 måneder med arbeid med masteroppgaven i det siste semesteret. Tidligere har vi vist at studentene og kandidatene svarer relativt likt på de fleste av spørsmålene om nytte, noe som er en indikasjon på at studentene har et ganske godt grunnlag for vurderingene sine.

Å belyse et tema ved hjelp av en indeks i stedet for et enkeltspørsmål øker reliabiliteten, da tilfeldige feil i svar på enkeltspørsmål utligner hverandre. Det er brukt ulike statistiske metoder for å vurdere indeksens validitet og interne reliabilitet.²⁴

Indeksen tar utgangspunkt i at hvert svaralternativ får en verdi fra 1 til 5: fra 1 på «I ingen / svært liten grad» til 5 på «I svært stor grad». Jo høyere verdi, jo mer enig er studenten i påstandene, noe som kan «oversettes» til å være mer positiv til utbyttet av arbeidet med masteroppgaven.

Respondentene som inngår i analysen

Vi har delt studentene i tre like store grupper: Tredjedelen med de høyeste indeksverdiene, tredjedelen med middels verdier og tredjedelen med laveste verdier. Det var bare femteårsstudentene som fikk disse spørsmålene og som dermed inngår i denne analysen.

Vi ekskluderte de 55 respondentene som besvarte færre enn tre av de seks påstandene som danner grunnlaget for indeksen, og sitter dermed igjen med 188 respondenter i den første gruppa, 244 i den andre og 185 i den tredje. I regresjonsanalysen har vi ekskludert den midterste gruppa og sammenligner dermed den gruppa som er mest fornøyd med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven med den som er minst fornøyd.

Den gjennomsnittlige indeksverdien er 4,1 for den mest positive gruppa og 2,2 for den minst positive gruppa. Dette er en stor forskjell. Verdiene kan sies å representere (dvs. ligge nærmest) svaralternativet «I stor grad» for den første gruppa og «I liten grad» for den andre gruppa. Intervallet på indeksverdien for den første gruppa er 3,6–5,0. Tilsvarende tall for den andre gruppa er 1,0–2,8.

Analysen

Vi skal nå vise resultatene fra en logistisk regresjon. Metoden gjør det mulig å beregne oddsen for å tilhøre gruppen som er mest tilfreds med utbyttet, gitt ulike verdier på de uavhengige variablene og kontrollert for de faktorer som vi har bakgrunnsdata på, og vi kan undersøke om ulike kjennetegn ved studentene har statistisk signifikant betydning for deres oppfatning av utbyttet.

²⁴ En vurdering av *validiteten* er gjort i utformingen av spørsmål og ved å se på spørsmålenes (bivariate) korrelasjon. Korrelasjonene ligger i intervallet 0,39–0,60, noe som anses som godt i denne sammenheng. Alle korrelasjonene er statistisk signifikante på 0,05-nivå. Det er også gjort en faktoranalyse, som viser at det bare er én underliggende dimensjonen i denne indeksen (bare én faktor har Eigenvalue over 1,0 (3,6). Cronbach's alpha er et mål på spørsmålenes interne *reliabilitet* og dermed indeksens konsistens. En Cronbach's alpha over 0,80 gir høy reliabilitet, verdien for «våre» påstander er 0,86.

Verdt å merke er at variablene som inngår i denne analysen bare utgjør en del av forklaringen av hva som påvirker oppfatninger av utbyttet av arbeidet med masteroppgaven. Det er sannsynligvis mye annet som også påvirker.

Den avhengige variabelen i analysen tar utgangspunkt i indeksverdien av seks spørsmål om utbyttet av arbeidet med masteroppgaven (se ovenfor). Vi har deretter delt respondentene i grupper og lagd variabelen *utbyttetilfredse*, der de 33 prosent mest fornøyde er tilordnet verdien 1 og de 33 prosent minst fornøyde er tilordnet verdien 0.

Til forskjell fra kandidatene har vi (selvsagt) ingen data på karakter på masteroppgaven eller på jobbtilpasning, men i motsetning til for kandidatene ble studentene spurt om egen motivasjon, denne variabelen inkluderer vi i modellen. I tillegg fikk studentene en hel del spørsmål om forberedelser²⁵ til, gjennomføring av og veiledning av masteroppgaven.

Følgende variabler inngår:

- Kjønn: Er gruppert i kvinner (med verdien 1) og menn (med verdien 0). Menn er referansekategori.
- Alder: En kontinuerlig variabel, med verdier fra 24 til 54 i populasjonen vår.
- Institusjon: De 13 GLU-institusjonene. Den største, OsloMet (58 respondenter), er referansekategori.
- Om studentene går på GLU 1–7 eller GLU 5–10: Er gruppert i GLU 1–7 (med verdien 1) og GLU 5–10 (med verdien 0). GLU 5–10 er referansekategori.
- Om studentene går på en campus- eller samlingsbasert utdanning. Campus er referansekategori.
- Gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring (karakterpoeng): En kontinuerlig variabel, med verdier fra 3,13 til 5,50 i populasjonen vår.
- Masterfag: Det hyppigst valgte svaralternativet (matematikk) er referansekategori.²⁶
- Vi spurte studentene om de skriver masteroppgaven alene eller sammen med andre. Består av *sammen* (med verdien 1) og *alene* (med verdien 0), med *alene* som referansekategori.
- Antall studiepoeng masteroppgaven er på: Her er det tre utfall, 30, 31–59 og 60. Det hyppigst valgte svaralternativet (30) er referansekategori.
- Type oppgave og datagrunnlag: Om kandidatene brukte egne innsamlede data fra skolen, fra annet sted, om de gjorde en litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse, om de brukte eksisterende data etc.
- Spørsmålet «Har du vært med i forskningsprosjekt?», som studentene kunne svare på langs en femdelt gradsskala. Variabelen er gjort dikotom, ved at vi har satt de som oppga størst grad av enighet (verdi 4 og 5 på gradsskalaen) = 1 og de andre = 0.
- Spørsmålet «Har du fått...fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra faglærere?», Dette var et avkryssningsspørsmål, der man enten krysset av eller ikke.
- Spørsmålene «I hvilken grad er du enig i det følgende om masteroppgaven?»: «Det gikk greit å velge tema, problemstilling og metode», «Det gikk greit å komme i gang med skrivingen», «Veiledningen er god», «Innsamlingen av data går / har gått bra»,

²⁵ Vi har ikke inkludert disse spørsmålene, fordi variansen i svarene er svært lav.

²⁶ Mange respondenter som krysset av for *begynneropplæring* krysset også av for andre masterfag. Vi valgte å plassere disse i kategorien *begynneropplæring*. Dette medførte noen færre respondenter i en del av de andre fagene, men omfanget er ikke stort.

«Jeg utviklet forskningstemaet mitt gjennom egne erfaringer i praksisperioder». Variablene er gjort dikotome: de som oppga størst grad av enighet (verdi 4 og 5 på gradsskalaen) = 1 og de andre = 0.

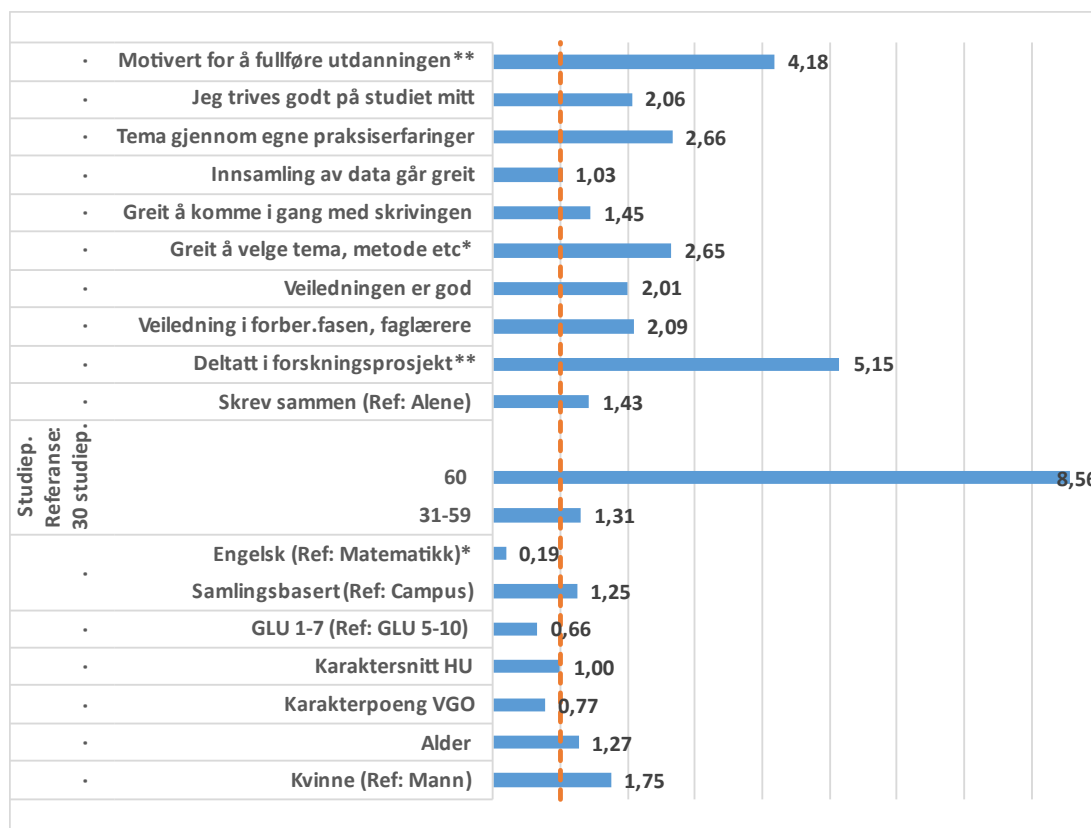
- Påstanden «Jeg trives godt på studiet mitt», som studentene kunne svare på langs en femdelt gradsskala. Variabelen er gjort dikotom: de som oppga størst grad av enighet (verdi 4 og 5 på gradsskalaen) = 1 og de andre = 0.
- Spørsmålet «Er du motivert for å fullføre utdanningen», som studentene kunne svare på langs en femdelt gradsskala. Variabelen er gjort dikotom: de som oppga størst grad av enighet (verdi 4 og 5 på gradsskalaen) = 1 og de andre = 0.

Under, i Figur 14-1, viser vi hovedfunnene fra regresjonen. Antall personer i analysen (225) er relativt lavt fordi midtkategorien ble ekskludert og pga. manglende informasjon om karakterpoeng, kjønn etc. for en del personer. Vi har valgt å ikke inkludere institusjonsnivået i *presentasjonen* nedenfor. Dette pga. få personer i datamaterialet på noen av institusjonene, med påfølgende lite robuste resultater på institusjonsnivå. Det samme gjelder for type oppgave studentene skrev.

Estimatene er uttrykt som odds ratio²⁷. Referansekategorien har verdien 1 (markert med stiplet, loddrett linje i figuren). En verdi høyere enn 1 på en av de uavhengige variablene viser at sannsynligheten for å være i gruppa som er mest fornøyd med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven er høyere enn for referansekategorien. Det indikerer altså en positiv sammenheng. En verdi lavere enn 1 viser at sannsynligheten er lavere enn referansekategorien – altså en negativ sammenheng. Er verdien lik 1 har ikke variabelen betydning for sannsynligheten. Asteriskene bak (noen av) variablene indikerer at forskjellene er statistisk signifikante.

²⁷ Se forklaring i kapittel 12.

Figur 14-1: Odds ratio for å få være blant de mest fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven.



*: $p < 0,05$ **: $p < 0,01$

Under omtaler vi noen av resultatene som er vist i figuren, variablene omtales fra øverst til nederst. I alle tilfellene er forskjellene kontrollert for de andre variablene i modellen.

- Sannsynligheten for at de mest motiverte (for å fullføre utdanningen sin) er godt fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven, er høyere enn for de som ikke er så motiverte. Forskjellen er statistisk signifikant på 0,01-nivå.
- De som trives best på studiet, har en høyere sannsynlighet enn de andre for å være godt fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven. Forskjellen er ikke statistisk signifikant.
- Variablene/spørsmålene om arbeidet med masteroppgaven (jeg utviklet forskningstemaet mitt gjennom egne erfaringer i praksisperioder, innsamlingen av data går bra, det gikk greit å komme i gang med skrivingen, det gikk greit å velge tema, problemstilling og metode og veiledningen er god) har en positiv sammenheng med vurderingene av utbytte. Forskjellene er statistisk signifikant (på 0,05-nivå) for spørsmålet om tema, problemstilling og metode.
- De som har vært med i et forskningsprosjekt, har en høyere sannsynlighet enn de andre for å være godt fornøyde med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven. Forskjellen er statistisk signifikant på 0,01-nivå.
- De som skrev oppgaven sammen med noen har en større sannsynlighet for å være godt fornøyde med utbyttet enn de som skrev alene. Forskjellen er ikke statistisk signifikant.

- De som skrev oppgaven i masterfaget engelsk har, sammenlignet med de som skrev i matematikk, en høyere sannsynlighet for å være godt fornøyd med utbyttet. Forskjellen er (så vidt) statistisk signifikant på 0,05-nivå.
- For gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring (karakterpoeng VGO) og fra høyere utdanning (Karaktersnitt HU) er det små og ikke statistisk signifikante forskjeller.
- Sannsynligheten for at kvinner er godt fornøyd med utbyttet av arbeidet med masteroppgaven er høyere enn for menn. Forskjellen er ikke statistisk signifikant.

I tillegg til disse variablene inngikk institusjon og type oppgave i regresjonsmodellen. Disse variablene er dermed med på å påvirke resultatene og styrker analysen ved at det tas høyde for forskjeller mellom institusjoner og mellom type oppgaver.

Vi har kjørt flere lignende regresjoner enn den som er presentert, der vi har endret referanse kategorier og hvilke variabler som inngår. Resultatene påvirkes i liten grad av de ulike valgene som gjøres i regresjonsmodellen. Det er imidlertid ett tydelig unntak: Dersom vi endrer litt på modellen, er ikke engelsk lenger signifikant ulik matematikk. Én slik endring er at vi ved å fjerne karakterpoeng fra VGS, ikke lenger får signifikante fagforskjeller.

Funnene baserer seg på et lite utvalg respondenter. Dette gir større variasjon i estimatene, blant annet på grunn av statistisk variasjon og sensitivitet til ekstremverdier, og dermed større sjanse for at noen oddsratioer blir veldig høye. Uansett er en del av funnene statistisk signifikante, og i beregningen av signifikans tas det høyde for antall respondenter som ligger bak tallene.



DRAMMENSVEIEN 288 | POSTBOKS 578,1327 LYSAKER | T: 21 02 18 00 | NOKUT.NO