Rapport 23. april 2007

Evaluering av masterstudiet

Resultater fra midtveisevalueringer, fremdriftsrapporter og sluttrapport 2005-06

Carl Henrik Knutsen



Institutt for statsvitenskap
Universitetet i Oslo

FORORD

I november 2004 ble det med studentrepresentantenes støtte vedtatt vesentlige endringer i studieordningen på masternivået i statsvitenskap, de fleste av dem med full virkning fra og med høstsemesteret 2005. Det dreide seg blant annet om overgang til masteremner på 10 studiepoeng, innføring av intensivundervisning på de valgfrie emnene og designseminarene, etablering av et obligatorisk veiledningsseminar der den individuelle veiledningen inngår sammen med fellessamlinger og innføring av en klar tidsfrist for masteroppgavearbeidet som det har uheldige konsekvenser å bryte. Når det gjelder det sistnevnte er ordningen at veiledningen opphører etter to semestre, og det er ikke mulig å levere inn masteroppgaven i det hele tatt i de nærmeste månedene etter at innleveringsfristen er brutt. Programrådet gikk (i november 2004) inn for å redusere omfanget på masteroppgavene til 50-75 sider, men instituttstyret valgte å beholde 50-90 sider som norm. Senere har programrådet vedtatt at sidenormen kun er veiledende for de som leverer oppgaven innen fristen; etter hvert har det blitt relativt mange oppgaver som ligger i overkant av 90 sider (eller 35.000 ord).

Det er verdt å merke seg at endringene i studieordningen ikke på noen måte svekket de faglige kravene. Det er tvert i mot rimelig å se enkelte elementer i endringene som ble gjort som en innskjerping og høyning av forventningene studentene møter under studiet. Det har også bidratt til at masterstudiet i statsvitenskap ved UiO er klart mer krevende – når det gjelder slike ting som pensumomfang, evalueringsformer og tidspress – enn flere andre sammenlignbare programmer her til lands. Ett av formålene med endringen av studieordningen har vært å bidra til økt studieintensitet, for derigjennom å få flere studenter til å gjennomføre studiet på fire semestre *uten* at det svekker kvaliteten på kandidatene og deres arbeider (ikke minst masteroppgaven). Så langt ser det ut til at økningen i gjennomføringsgrad ikke har vært ubetydelig, og det er all grunn til å tro at endringene i studieordningen har bidratt til dette. Samtidig synes det klart at nivået på masteroppgavene har holdt seg; de holder fortsatt en jevnt god kvalitet (de aller fleste innenfor rammen av det som tidligere ble benevnt som laudabelt – hvilket tilsvarer karaktertrinnene A, B og C).

Det vil alltid være elementer i studieordningen som en kan diskutere, og det er utvilsomt rom for ytterligere forbedringer. Denne rapporten er et bidrag til økt kunnskap om hvordan dagens masterordning fungerer, spesielt siste fase av studieløpet. Ett ledd i den endringen av studieordningen som er beskrevet ovenfor, var også nye krav til rapportering fra studentenes side. Viktigst i så måte er det at studentene må leverer fremdriftsrapport etter å ha arbeidet ett semester med masteroppgaven (nettskjema); innlevering av fremdriftsrapport er en betingelse for å opprettholde individuell veiledning. Samtidig har studentene fylt ut et eget skjema for midtveisevaluering (anonymt på papir). Endelig må studenter som ikke leverer

masteroppgaven innen fristen fylle ut et skjema for sluttrapportering der det blant annet redegjøres for hvorfor oppgaven ikke har blitt ferdig.

I denne evalueringsrapporten finnes den første systematiske gjennomgangen av det nevnte materialet. Rapporten er skrevet av Carl Henrik Knutsen, som selv har studert under den nye ordningen. Han leverte masteroppgaven våren 2006. Knutsen har stått helt fritt i arbeidet; oppdraget har vært å gjennomgå det foreliggende materialet på best mulig måte. I tillegg til skjemaene fra studentene, har Knutsen hatt tilgang til karakteropplysninger. Det er en rekke interessante funn i rapporten – de er oppsummert i sammendraget som er plassert først (avsnitt 2). Samtidig er det viktig å huske at studentenes oppfatninger av de ulike elementene i studieordningen, slik dette kommer til uttrykk i fremdriftsrapporter og evalueringsskjemaer, må ses i sammenheng med pedagogiske hensyn, studiestatistikk, de ansattes oppfatninger, og lignende, om vi skal få det fulle bildet av situasjonen.

Denne rapporten er første trinn i en større evaluering av den nye masterordningen. Neste trinn vil være å se nærmere på hvordan intensivundervisningen på de valgfrie masteremnene fungerer.

23.04.07 Bjørn Erik Rasch
Undervisningsleder
Institutt for statsvitenskap, UiO

Innhold

1. Innledning *side 6*
2. Sammendrag *side 7*
3. Midtveisevalueringer *side 10*

3.1 Studentenes bedømmelser av undervisningsopplegget

3.1.1 Designseminar

3.1.2 Veiledning

3.1.3 Fellessamlinger

3.1.4 Informasjon fra instituttet

3.2 Tidsbruk

3.3 Nærmere analyse av veiledningen

3.4 Holdninger til organisering av studiet

3.5 Innsats og ambisjoner

4. Fremdriftsrapporter *side 34*

4.1 Beskrivelse og analyse av svarmønstre

4.1.1 Progresjon i første semester, og forventninger rundt arbeidsprosess i andre semester

4.1.2 Veiledningsmøter og deltakelse fellessamling

4.1.3 Forskningsdesign og feltarbeid

4.2 Analyse av prestasjoner

4.2.1 Levering av masteroppgaven til normert tid

4.2.1.1 Betydningen av progresjon og andre faktorer i det første semesteret

4.2.1.2 Forhold i andre semester

4.2.1.3 Analyseopplegg og feltarbeid

4.2.1.4 Multivariat analyse

4.2.2 Karakterer

4.2.2.1 Bivariate mønstre

4.2.2.2 Multivariat analyse

4.2.2.3 Metodekarakterens betydning

5. Sluttraporter *side 63*

5.1 Veiledningsforholdet

5.2 Hvorfor ble ikke studentene ferdige til fristen?

6. Konkluderende betraktninger *side 66*

7. Vedlegg

- Skjema: Midtveisevaluering
- Skjema: Sluttrapport
- Skjema: Fremdriftsrapport

1. Innledning[1]

Denne rapporten tar for seg, i sekvens, informasjon som kan trekkes ut fra midtveisevalueringer, fremdriftsrapporter og sluttrapport levert av studenter som skrev, eller fortsatt skriver, masteroppgave ved Institutt for statsvitenskap (ISV) ved UiO.

Midtveisevalueringene er anonyme av karakter, og inneholder spørsmål knyttet til evaluering av ulike aspekter ved opplegget rundt oppgaven, som designseminar, veiledning, fellessamling og informasjon fra instituttet. Den inneholder i tillegg en seksjon om studentens egen innsats og tid allokert til ulike aktiviteter utenom oppgaveskrivning. Dessuten stilles det spørsmål som søker å avdekke holdninger til den gjeldende innleveringspraksisen for masteroppgaver ved ISV, samt til enkelte hypotetiske reformer. Datamaterialet som ble benyttet er samtlige evalueringer levert av de tre kullene som etter normert frist skulle levert sine oppgaver høst 2005, samt vår og høst 2006.

Fremdriftsrapportene er ikke anonyme, og omhandler i stor grad spørsmål rundt studentens progresjon med oppgavearbeidet før det siste semesteret, samt informasjon om analyseopplegg og utsikter i forhold til det forestående semesterets arbeid. Siden rapportene er innlevert under fullt navn, er det mulig å knytte informasjonen her opp mot studentenes faktiske prestasjoner, for eksempel i forhold til om oppgaven ble levert til frist. Systematiske tendenser er forsøkt identifisert, dog på et tynt datagrunnlag. Det er ca 100 studenter som utgjør grunnlaget for slutningene som trekkes, og dette er studenter fra vår/høst 2006 kullene. Sluttrapporter er også behandlet, men foreligger bare fra høstsemesteret 2006. Denne rapporten prøver å identifisere mulige årsaker til hvorfor studenter som ikke leverte til normert frist ikke klarte å ferdigstille sine masteroppgaver.

[1] Jeg vil rette en stor takk til de som har hjulpet meg i arbeidet med å skrive denne rapporten. Takk til Siv Håberg, og andre ved administrasjonen ved Institutt for statsvitenskap, for all vennlig bistand i forbindelse med tilrettelegging av data og annen relevant informasjon. Takk også til Professor Bjørn Erik Rasch for grundige og svært velplasserte kommentarer til et tidligere utkast av rapporten.

2. Sammendrag

Rapporten behandler ulike sider av studieopplegget og studenters gjennomføring av masterstudiet i statsvitenskap ved Institutt for statsvitenskap (ISV), Universitetet i Oslo. Resultatene bygger på ulike typer evalueringer, såkalte midtveisevalueringer, fremdriftsrapporter og sluttrapporter, men også resultater som tidsbruk og karakterer. Dataene kommer stort sett fra tidsperioden 2005-2006, som kommer etter innføringen av "kvalitetsreformen" i tid.

I sin evaluering av ulike deler av undervisningen knyttet til masteroppgaven (veiledning av masteroppgaven, designseminar for oppgaven, fellessamlinger og informasjon fra instituttet) er studentene generelt positive. Det er likevel enkelte elementer som får bedre bedømmelser i gjennomsnitt enn andre. Best ut kommer den individuelle veiledningen, og dernest designseminaret. Hva veiledning angår, har de fleste studentene mellom tre og fire møter med veileder i løpet av det første semesteret med oppgaveskriving. Når man ser nærmere på studentenes evaluering av veiledningsforholdet, er de generelt mest fornøyde med veiledernes tilgjengelighet og møteforberedelser, og minst fornøyde med veiledernes evne og vilje til å sette tydelige krav til studentene. "Både-og" benyttes hyppigere som karakteristikk av fellessamlingene og informasjonen fra instituttet enn både designseminaret og veiledningen. Fellessamlingene det er tale om inngår i STV4900 Veiledningsseminaret sammen med den individuelle veiledningen.

Studentene har også evaluert ulike forslag til reformer av masteroppgaveopplegget. Det er flere studenter som sier seg uenige enn enige med samtlige av de fire følgende påstandene: "Omfanget på oppgaven bør reduseres", "Det bør være mulig å velge oppgitt problemstilling", "Designseminaret kommer for tidlig", og "Designseminaret bør gå over hele tredje semester". Dette tyder på at det ikke er overveldende etterspørsel etter disse reformene blant studentene.

Det er imidlertid flere studenter som er kritiske til den gjeldende ordning med tidsfrister for innlevering av masteroppgaver, der studentene må vente en lengre

tidsperiode før de kan levere dersom de ikke rekker å levere til normert tid. Det er et stort mindretall på 41 prosent av de spurte studentene som ser på den gjeldende innleveringspraksisen som enten ”svært uheldig” eller ”uheldig”. De øvrige fordeler seg med 37 prosent som svarer ”både-og”, mens 22 prosent bedømmer ordningen med en klar tidsfrist som ”bra” eller ”svært bra”.

Det er stor spredning blant studentene hva tidsbruk på masteroppgaven i første semester angår, men den ”typiske student” bruker 20-29 timer per uke. Det er da også relativt stor spredning i forhold til progresjon med oppgaven etter et semester. Av de som gjør empiriske oppgaver har omtrent 30 prosent samlet lite data, mens en nesten lik andel allerede har påbegynt analysen. Ellers har den ”typiske student”, ifølge våre data, skrevet utkast til to kapitler av masteroppgaven etter et semester, og opplever selv å ha unnagjort mellom 20 og 40 prosent av oppgaven.

Analyser tyder på at spesielt tid brukt på lønnet arbeid reduserer tid brukt til masteroppgaven i det første semesteret. Én time med arbeid vil ifølge enkelte, riktignok svært usikre og betingede, estimater redusere den forventede tidsbruken på oppgaveskriving med en halvtime.

Så til tilnærmingsmåten studentene oppgir at de velger: Det absolutt vanligste forskningsdesignet for masteroppgaven er ulike varianter av casestudier, som velges av nesten to tredeler av studentene. Noe uventet ser det ut til at valg av forskningsdesign systematisk påvirker karakteren på masteroppgaven, selv etter kontroll for andre variable. Studenter som skriver casestudier later til å oppnå lavere karakterer, men det tas forbehold om at det her generaliseres ut fra et lavt antall observasjoner.

Ambisjonsnivået hva karakterer angår er relativt høyt for de fleste studentene, når dette oppgis etter ett semesters arbeid. Omtrent to av tre spurte studenter har ambisjoner om karakteren B eller bedre på masteroppgaven. Denne andelen er

imidlertid ikke veldig mye høyere enn den faktiske karakterfordelingen for master- og hovedoppgaver de tre siste årene.

Analyser tyder på at det er flere faktorer som kan påvirke oppgavekarakteren på en systematisk måte. Mulighet til å kunne arbeide fulltid med oppgaven i det andre semesteret og god progresjon i forbindelse med skriving og databearbeiding i det første semesteret virker positivt inn på karakteren, og later også til å ha relativt sterke effekter. En god metodekarakter er også, ikke uventet, korrelert med en god oppgavekarakter.

Det er også faktorer som systematiske påvirker hvorvidt studenter klarer å levere oppgaven til normert tid. En faktor som synes å peke seg ut er innleveringssemester, selv om vi nok en gang har et relativt lite datagrunnlag å generalisere ut ifra. Studenter som har det kortere høstsemesteret som innleveringssemester har en lavere sannsynlighet for å få levert oppgaven til normert tid, selv om de i gjennomsnitt i vårt datamateriale har bedre progresjon i det første semesteret (som er et vårsemester). Imidlertid er det flere faktorer som er viktige for studentene uavhengig av semester. Det er relativt godt grunnlag for påstanden om at mulighet til å arbeide fulltid med oppgaven i andre oppgavesemester øker sannsynligheten for å levere til normert tid. Det samme gjelder ulike mål på progresjon med oppgaven i det første semesteret; både innsamling og analyse av data og skriving av kapittelutkast i første semester later til å øke sannsynligheten for å levere innen fristen som står i veiledningsavtalen. Studenter som både har hatt god progresjon i første semester, og som har anledning til å jobbe fulltid med oppgaven i andre semester, leverer i tide med en svært høy sannsynlighet. Dette gjelder spesielt hvis innleveringssemesteret er et vårsemester.

Hva fullføring av hele masterstudiet til normert forløp angår, er det visse indikasjoner på at studenter som får en av de to beste karakterene ved metodeeksamen har en høyere sannsynlighet for å klare av hele studiet på fire semestre.

3. Midtveisevalueringer

Dataene benyttet i denne analysen er svar på spørreskjema presentert tre kull med mastergradsstudenter: H-05, V-06 og H-06. Kullnavnene er avledet fra det semesteret kullet etter beregnet tid skulle levere sin masteroppgave. Til sammen utgjør dette 132 "studentobservasjoner".

3.1 Studentenes bedømmelser av undervisningsopplegget

Den første bolken i spørreskjemaet behandler generelle vurderinger av opplegget rundt masteroppgaven. Studentene er blitt bedt om å vurdere designseminaret, veiledningen, fellessamlingene og informasjonen fra instituttet. Det er fem svarkategorier som kan sies å utgjøre en ordinal skala. Jeg har behandlet de i utgangspunktet ordinale kategoriene Svært god(t), God(t), Både-og, Mindre god(t) og Lite god(t) som forholdstallsvariable, med verdiene {1,2,3,4,5} nedenfor. Svært god(t) tilsvarer verdien 5, God(t) tilsvarer verdien 4, og så videre ned til den laveste verdien Lite god(t), som er blitt tilskrevet verdien 1. Disse betraktningene gjelder også andre steder der disse svarkategoriene er blitt brukt i ulike spørsmål. Svært få studenter har unnlatt å besvare eller 'krysset av dobbelt' på spørsmålene, disse blir utelatt av analysen. Dette gjelder to stykker på spørsmålene om designseminar og info, fire på spørsmålet om veiledning og seks på spørsmål om fellessamlingene.

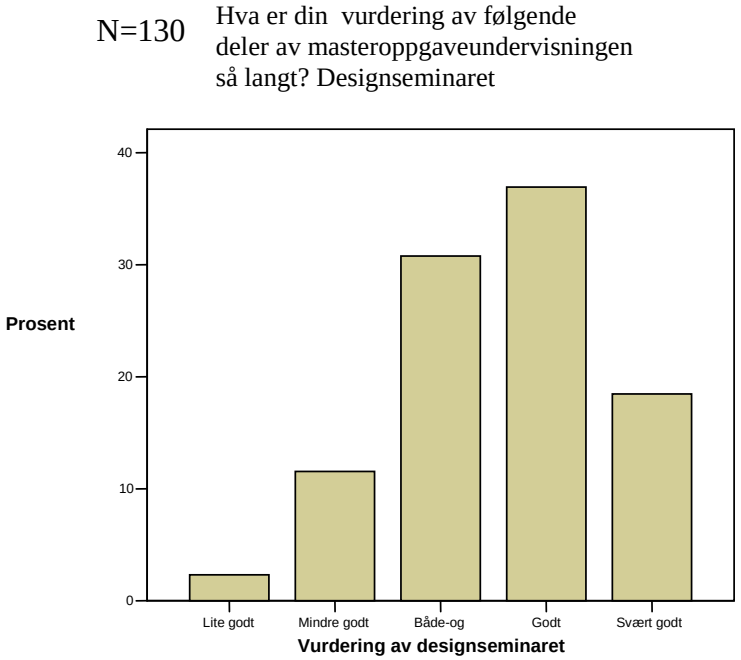
Tabell 1: Oppsummerende statistikk; evaluering av oppgaveopplegg

Evaluering	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik
Designseminar (N= 130)	3,58	4	1,00
Veiledning (N=128)	4,06	4	0,87
Fellessamlingene (N=126)	3,21	3	0,87
Informasjon fra instituttet (N=130)	3,29	3	0,89

Generelt bærer besvarelsene preg av at studentene er relativt godt fornøyd med de ulike tilbudene knyttet til skriving av oppgaven. Spesielt fornøyd er studentene med veiledningen, men også designseminaret skårer høyere enn fellessamlingene og informasjon fra instituttet. Ved bruk av vanlige avrundingsregler ville "gjennomsnittlig karakter" bli "god" på evaluering av veiledning og designseminar, mens fellessamlinger og informasjon fra instituttet får "både-og" som gjennomsnittskarakter. Mediankarakterene er de samme som de avrundete gjennomsnittskarakterene. På alle de fire spørsmålene er det imidlertid "god" som er den *vanligste* karakteren å gi (modus), med det forbehold at det er like mange som skårer informasjon fra instituttet til "både-og". Standardavvikene fra Tabell 1, som er mål på variasjonen i besvarelsene, indikerer at det er størst spredning i evalueringen av designseminarene. Nedenfor følger fordelingene for de ulike spørsmålene presentert grafisk. Legg merke til at det er prosent av svarene, og ikke antall studenter som utgjør målet på y-aksene.

3.1.1 Designseminar

Figur 1: Vurdering av designseminar



Fjorten prosent av studentene vurderer designseminarene til lite eller mindre godt. Hovedtyngden av studentene vurderer seminarene til karakteren "både-og" eller "god",

men det er også en betraktelig andel, nesten 1 av 5, som gir seminarene beste karakter. De mer kvalitative besvarelsene er også gjennomgått, og flere studenter har gitt mer eller mindre konkrete forslag til hvordan de mener designseminarene kan forbedres. Enkelte studenter har flere forslag, og blir derfor talt opp flere steder nedenfor. Imidlertid gjelder dette et fåtall, siden jeg har forsøkt å plassere studentene i én enkelt kategori så langt det lar seg gjøre. Mange lar feltene med utfyllende svar stå åpne[2].

Enkelte av de som er mest skeptiske foreslår å enten legge ned designseminarene, eller å gjøre dem ikke-obligatoriske. Fem stykker nevner eksplisitt disse to forslagene, og et alternativt forslag er å vektlegge individuell veiledning sterkere i stedet. Det er imidlertid også fire studenter som nevner at seminarene burde effektiviseres, og det er to andre henvisninger til at man bruker for mye tid generelt på seminarene og at dette går utover enten oppgaveskriving eller kurs. To stykker er misfornøyde med å bruke mye tid på å lese andres skisser, som oppleves som irrelevante.

Åtte studenter skriver at de ønsker å ha designseminaret senere, og den vanligste begrunnelsen er at man da får bedre tid til å utvikle problemstillingen, og at man også får knyttet seminaret mer direkte opp mot oppgavearbeidet. Syv andre vil imidlertid heller ha seminaret tidligere, helst i et tidligere semester, og det vanligste argumentet er at man dermed ”tvinges” til å sette i gang med oppgaven på et tidligere stadium. Tre stykker uttrykker ønske om flere seminarer.

Den vanligste klagen er størrelsen på seminargruppene, der elleve mener de er for store, og én hevder hans/hennes gruppe var for liten. Blant de elleve er det enkelte som hevder at gruppene burde vært finere inndelt, og faglig relevans (oppdeling av grupper etter oppgavetema) og gruppedynamikk er to vanlige argumenter. I tillegg til disse er det syv andre som ønsker en annen, og etter deres syn mer gjennomtenkt, inndeling av gruppene enn dagens inndeling etter fagområder (IP, KP, OPA, PT). Et forslag er inndeling etter metode, og et annet er opprettelsen av en egen gruppe for ”ikke-

[2] De to overnevnte forhold gjelder også for kvalitative kommentarer til veiledning, fellessamling og informasjon fra instituttet.

europeiske" oppgaver. I forhold til metodeproblematikk, er det seks stykker som etterlyser et sterkere metodefokus på seminarene. Fire stykker etterlyser mer fokus på generelle skrive- og oppgavetekniske tips og råd.

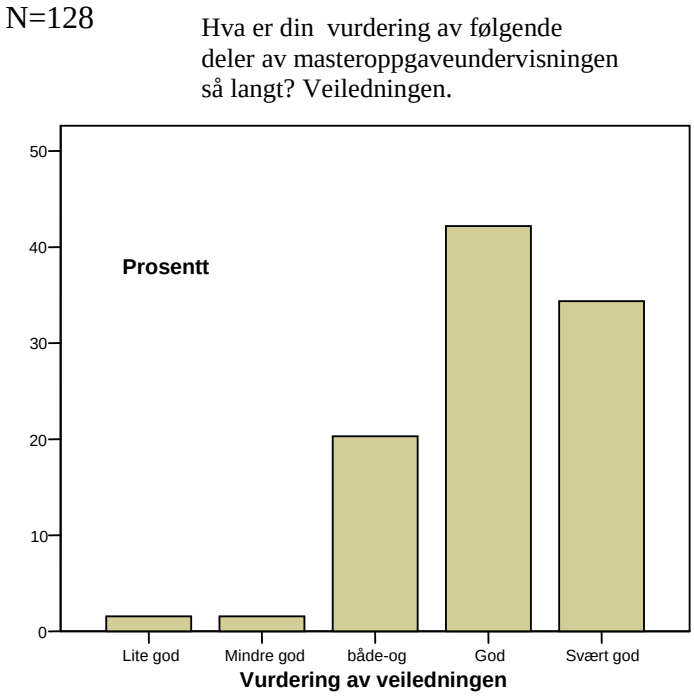
Når det kommer til deltakelse på seminarene, er det ti stykker som klager eksplisitt over for dårlig deltakelse og innspill fra medstudenter i drøftingen av oppgaver. Det etterlyses insentiver for å lede gruppen av studenter til å bli mer aktive i drøftingen av andres oppgaver. Tre stykker etterlyser strengere krav til skissene, enten for å få dem godkjent eller krav til lengden (mer enn to sider som minimum). To stykker ønsker også tiltak for å heve kvaliteten på de muntlige prestasjonene. Hva seminarledere angår, er det fire studenter som klager på manglende forberedelse eller kunnskap hos seminarleder. Et knippe med momenter som fremheves relativt ofte, er ønsket om å få tydeligere tilbakemelding, mer konstruktiv kritikk, hjelp med å finne relevant litteratur og eventuelt å få *mer* individuell tilbakemelding fra seminarleder. Elleve studenter havner under minst én av disse kategoriene.

Det presenteres også enkelte helt konkrete forslag. Én student ønsker å få besøk av en masterstudent som er godt i gang med sin skriving, eventuelt ha gjennomgang av enkelte eksemplaroppgaver tidligere innlevert ved instituttet. En annen student ønsker å ha en ordning med to fremlegg, hvorav en skal finne sted senere i semesteret og der en mer grundigere fremstilling vil bli presentert gruppen og deretter kommentert. En tredje student ønsker å erstatte skissene med at man leverer innledningskapitler til oppgavene.

3.1.2 Veiledning

Når det kommer til evalueringen av veiledningstilbudet er vurderingene i all hovedsak positive. Kun 4 av 132 studenter vurderer veiledningen til lite eller mindre god etter ett semester. 2/3 av studentene sier at veiledningen enten er "svært god" eller "god".

Figur 2: Vurdering av veiledning



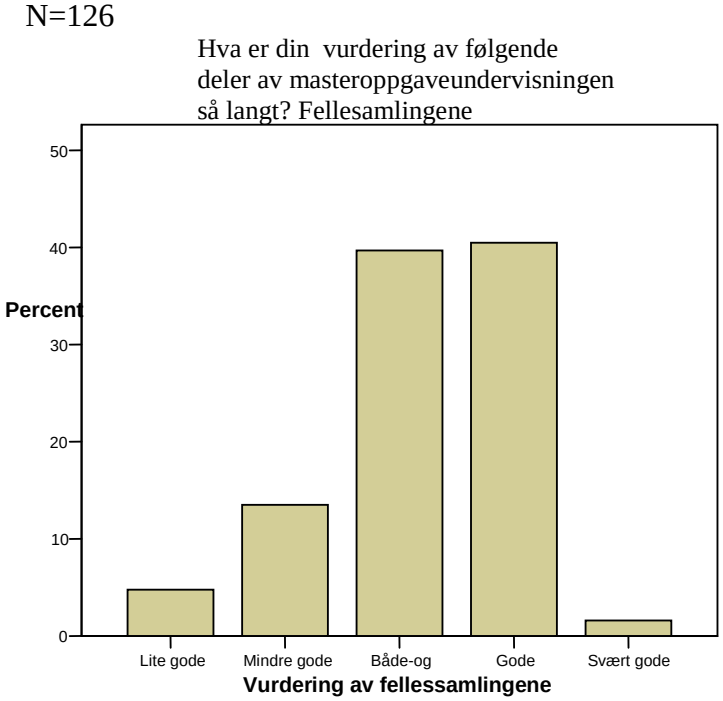
Den vanligste eksplisitte klagen på veileder er at det ikke blir gitt tilstrekkelig med utdypende, konkrete og konstruktive kommentarer. Åtte stykker nevner dette. Fire vil gjerne at veileder setter tydeligere krav, to savner engasjement hos veileder og fire ville hatt mer hjelp med enten litteratur (to), tema eller forskningsdesign. To studenter ønsker klarere signalisering om hva som forventes av en god oppgave. To mener at deres veiledere ikke har vært så forberedte som de burde, og to klager på manglende tilgjengelighet.

Av mer strukturelle faktorer ønsker én et system som straffer veiledere som forsømmer sine plikter, mens en annen ønsker å bruke gulrot ved å gi veiledere mer ”faglig kreditt” for veiledningsoppgaven. Én ønsker å gjøre muligheten til veilederbytte enklere, en annen vil ha en ”bedre utvelgelsesprosess” av veiledere, mens en tredje savner mer informasjon om potensielle veiledere på internett. Tre personer ønsker hyppigere bruk av biveileder ved instituttet, tre vil ha flere allokerte veiledningstimer enn de normerte, og tre uttrykker at veiledningsforholdet (og oppgaveskrivning) bør starte tidligere i studieløpet. To vil at instituttet sterkere skal understreke studentens ansvar i forhold til oppgaveskrivning og veiledningsprosessen.

3.1.3 Fellessamlinger

Når det kommer både til fellessamlingene og informasjon fra instituttet gir omtrent 4/5 av studentene karakterene ”både-og” eller ”god”. Svært få gir toppkarakter, men det er heller ikke mange som gir den aller dårligste evalueringen. Gjennomsnittskarakterene var best fra evalueringene for v-06 kullet, både for fellessamlinger og informasjon, med henholdsvis 3,35 og 3,50. For h-05 var gjennomsnittene 3,09 og 3,26, mens de for h-06 var 3,18 og 3,10[3].

Figur 3: Vurdering av fellessamling



Den aller vanligste klagen på fellessamlingene er at de burde gjøres mer effektive, korte og konsise. Det er nitten studenter som fremfører denne klagen, og flere av dem peker på gjentakelse av informasjon, og noen peker på at åpenbare forhold, som for eksempel hvordan fylle ut spørreskjemaet, blir tatt opp. Andre klager på for mange presentasjoner de ikke nødvendigvis er interesserte i å høre på. Det er variasjoner fra semester til semester, som naturlig er. I høst 2005 spørreskjemaet (det tidligste), er det

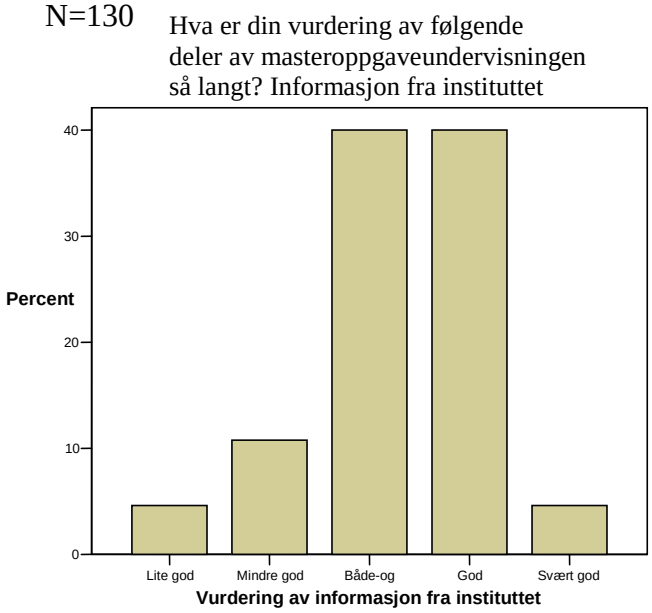
[3] Av statistisk signifikante avvik på 5%- signifikansnivå, fra de felles estimerte gjennomsnittene, har vi at informasjonen for V06 avviker positivt, og H06 negativt. Fellessamlingen fra H05 får et signifikant lavere gjennomsnitt enn det totale gjennomsnittet for fellessamlinger.

tre som klager på den ”halvobligatoriske statusen” til seminaret, og for det samme semesteret antydet fire at informasjonen fra de som fremførte var lite samkjørt. To hevdet videre at denne samlingen var for lite strukturert.

Vi går nå tilbake til de totale tallene for alle tre semestrene samlet. Av mer konkrete forslag antyder to stykker at referat fra møtet burde gis ut i etterkant, for eksempel via mail. Fire ønsker mer oppgaverelevant informasjon, tre ønsker at fellessamlingen skulle foregått ved en tidligere anledning og to vil ha flere fellessamlinger. Én student foreslår at man på seminaret skulle prøve å legge det opp slik at man kan komme i kontakt med studenter som hadde samme faglig interessefelt/temaområde for oppgaven.

3.1.4 Informasjon fra instituttet

Figur 4: Vurdering av informasjon fra instituttet



Hva informasjonen fra instituttet angår, er den vanligste klagen at informasjonen ikke kommer tidlig nok. Elleve studenter fremfører klagen, hvorav to peker på for sen informasjon om den første fellessamlingen. Fem synes at informasjonen bør oppdateres hyppigere, og dette gjelder spesielt nettsidene. En annen vil gjerne bli

påminnet oftere om diverse frister. Fire klager imidlertid på for hyppige endringer i informasjon (kontrabeskjeder), mens tre klager på rot med datoer (alle vår 2006). Seks personer er misfornøyde med sprikende beskjeder av ulik karakter, mens to andre vil ha mer samlet informasjon i form av færre mailer. To vil ha mer informasjon generelt, for eksempel om faglige hendelser og aktiviteter ved instituttet.

Hva nettsidene angår er det seks som uttrykker generell misnøye med kvaliteten på disse, enkelte hevder imidlertid dette gjelder for UiO mer generelt. Tre stykker vil ha mer av informasjonen vekk fra mail og fellesmøter, og over på hjemmesider. Det er tre stykker som mener informasjonen fra instituttet er for uklar generelt sett, mens én vil ha spesifisert i overskriften på mailer hvilket semester disse er relevant(e) for. Det er totalt fem klager på problematiske elementer i forhold til informasjon om reformrelaterte emner som sideantall på oppgave og tildeling av attester for gjennomføring på normert tid (informasjon som visstnok kom sent). Én klager på for mange gjentakelser, og to andre synes det tar for lang tid eller er for vanskelig å få individuell hjelp ved instituttet.

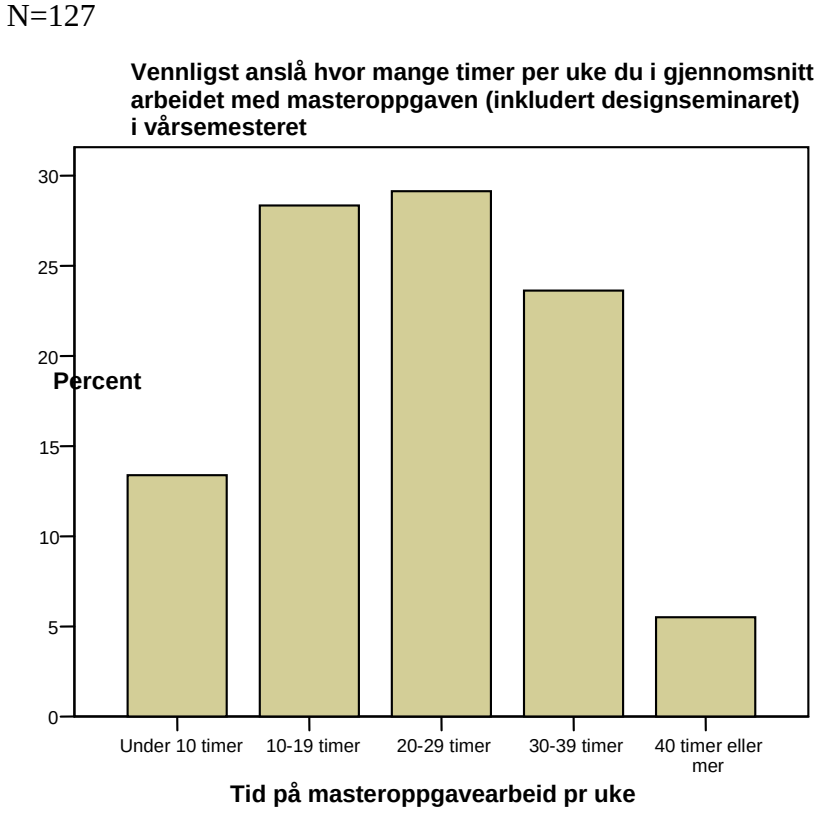
Man skulle muligens forvente en relativt høy korrelasjon mellom de ulike vurderingene av oppgaveopplegget, for eksempel grunnet en generell ”positiv eller negativ holdning til studiet”. Korrelasjonene er imidlertid varierende, noe som kan tyde på at studentene evner å analytisk separere de ulike delene av masteroppgaveopplegget og evaluere dem individuelt. Informasjon fra instituttet og veiledning er således negativt korrelert (-0,10), mens evaluering av fellessamling er relativt sterkt korrelert med designseminar (0,34) og informasjon fra instituttet (0,48). De andre korrelasjonene er svakt positive.

3.2 Tidsbruk

De neste spørsmålene i skjemaet forholder seg til tidsbruk blant studentene, både i forhold til masteroppgaven, tid brukt på andre kurs og emner, samt tid brukt på arbeid. Stolpediagrammet nedenfor viser selvoppgitt tidsbruk på masteroppgaven i det første semesteret blant studentene. Modus er kategorien 20-29 timer, med kategorien 10-19

timer på en nær andreplass. Nesten en av fire studenter brukte imidlertid mellom 30 og 39 timer på oppgaven. Under 15 prosent av studentene oppga at de brukte mindre enn 10 timer i uka på oppgaven. Slik variabelen er målt, er det umulig å estimere gjennomsnittlig tidsbruk uten å gjøre videre forutsetninger. Dersom man forutsetter at gjennomsnittlig tidsbruk *innad i kategoriene* er gitt ved sentralverdiene (5, 15, 25, 35) for de første fire kategoriene, og at gjennomsnittet i mer enn 40 timer bolken er 45 timer, vil det estimerte gjennomsnittet for alle studentene imidlertid bli 22 timer brukt til oppgaven hver uke. Det er imidlertid på sin plass å minne på nok en gang at dette er selvoppgitt tidsbruk fra studentenes side.

Figur 5: Tidsbruk på masteroppgave i første oppgavesemester



Spørreskjemaet inneholder også spørsmål om antallet studiepoeng i forrige semester og tid brukt per kurs. Spørsmålet om hvor mange timer man brukte per uke på kurs man tok forrige semester er tvetydig, i den forstand at man ikke spesifiserer hvorvidt timegjennomsnittet dreier seg om timer per uke over hele semesteret, eller over det tidsintervallet kurset pågikk. Enkelte noteringer på skjemaene tyder på at de som har

oppfattet tvetydigheten har tatt sistnevnte som utgangspunkt. Imidlertid tar enkelte studenter emner utenfor mastergradsopplegget ved ISV, og disse kursene går som regel over hele semesteret. Dersom man ønsker å undersøke effekt av andre studier på tid allokert til oppgaven, bør man ha mulighet til å regne ut gjennomsnittlig tidsbruk over hele semesteret, og det kan vi ikke gitt tvetydigheten i spørsmålsformuleringen[4]. 27 prosent av studentene hadde ingen studiepoeng utover arbeidet med oppgaven. Majoriteten av studentene, 59 prosent, tok imidlertid mellom 10 og 15 studiepoeng ved siden av oppgave, mens en minoritet, 14 prosent, hadde mellom 20 og 40 studiepoeng ved i tillegg til oppgave. Når det kommer til tidsbruk per kurs bruker de fleste under 25 timer i uka per kurs, men det er også en relativt stor andel, 42 prosent, som bruker mer enn 25 timer per kurs i uka.

Det er interessant å undersøke hvorvidt andre akademiske aktiviteter (kurs) og inntektsgivende arbeid påvirker tidsbruken på oppgaven. Gitt problemet med målingen av antall timer per kurs nevnt ovenfor, og det faktum at enkelte kurs er gitt som 10 studiepoeng og andre 15 studiepoeng, velger jeg å benytte antall studiepoeng som en indikator på tidsbruk i forbindelse med akademiske aktiviteter, selv om dette selvsagt ikke er noen perfekt operasjonalisering. Jeg gjennomførte en regresjonsanalyse, der tidsbruk på masteroppgaven var avhengig variabel. Antall studiepoeng og timer brukt på jobb ble lagt inn som uavhengige variabler, og begge variablene hadde p-verdier lavere enn 0,01. Timer brukt på jobb hadde den laveste p-verdien. Denne enkle modellen antyder at én time ekstra benyttet på jobb, kontrollert for studiepoeng, reduserer tidsbruk på masteroppgaven med omtrent en halvtime. Ingen av de som brukte mest tid på oppgaven (mer enn 40 timer) jobbet mer enn 12 timer i uka. Modellen predikerer også at et kurs på ti studiepoeng vil redusere tidsbruken på oppgaven med nesten tre timer per uke, kontrollert for tid brukt på arbeid.[5] Resultatene står i kontrast til enkelte undersøkelser referert i media, som antyder at det ikke er

[4] Et forslag til forbedring i fremtidige spørreskjema kan være å beholde spørsmålet om hvor mange timer studentene brukte per uke deres kurs pågikk i gjennomsnitt, for deretter å følge opp med et spørsmål om hvor mange uker deres kurs pågikk til sammen dette semesteret (eventuelt andel av semesteret kurset gikk over).
[5] Jeg har her benyttet meg av forutsetningene om tidsbruk på oppgave som jeg brukte ovenfor da gjennomsnitt ble utregnet, nemlig om gruppegjennomsnitt sentralt i kategorien, og at 45 timer er gjennomsnitt for den øvre kategorien.

noen negativ effekt av lønnet arbeid på tid brukt til studier. Jeg har personlig alltid mistenkt dette resultatet for å være påvirket av individspesifikke, bakenforliggende variable. De studentene som arbeider er, svært generalisert, muligens de som også er de med høyest "arbeidskapasitet" og motivasjon (økonomer ville kanskje heller si at disse verdsetter fritid relativt lavt), og de arbeider derfor muligens nesten like mye med studier som den jevne, ikke-arbeidende student. Imidlertid ville disse kontrafaktisk ha brukt mer tid til studier dersom de ikke hadde arbeidet så mye. Døgnet har tross alt et begrenset antall av timer, hvorav omtrent en tredel må brukes til søvn. Vi sitter igjen med ca 16 timer som skal fordeles på arbeid, studier og fritid, inkludert familieaktiviteter. Her har vi undersøkt et utvalg av masteroppgavestudenter, som antakelig er et mer homogent utvalg enn alle studenter med hensyn til motivasjon og arbeidskapasitet. Derfor blir det også lettere å identifisere effekter av arbeidstid på tid allokert til studier. De fleste som har arbeid ved siden av studiene oppgir at arbeidet ikke er faglig relevant, mens ca 40% har faglig relevant arbeid. Under en firedel av disse igjen hadde imidlertid arbeid knyttet opp mot oppgaven direkte.

3.3 Nærmere analyse av veiledningen

Midtveisevalueringen inneholder et batteri med spørsmål som går grundigere inn på ulike aspekter ved veiledningen. Det kan være interessant å se om disse ulike, mer spesifikke spørsmålene knyttet til veilederforholdet har sterk samvariasjon, eller om de er uavhengige av hverandre. Dersom det er slik at studentene gir "objektive" evalueringer av veileders innsats, og ulike veiledere har forskjellige styrker og svakheter, ville dette kunne være tilfelle. Det er imidlertid flere forhold som kan lede til at disse variablene er korrelerte. En type forhold er selvsagt de som knytter seg til objektet, i dette tilfellet veilederen. Det kan tenkes at det både er en underliggende kvalitetskomponent i forhold til veiledning, eventuelt en innsatskomponent. Spørsmålene er imidlertid delt i to blokker i spørreskjemaet, én for veileders innsats og én for veileders hjelp. Man må også selvsagt ta innover seg at det persiperende og evaluerende subjektet, her studenten, kan ha en generell persepsjon av veileder som ikke er knyttet til egenskaper ved veileder, men at det er innstillinger til for eksempel studiet som helhet som driver også evaluering av veileder, eller at den

generelle ”kjemien” i veileder – studentforholdet er avgjørende. Et metodologisk problem her er at alle variablenes verdier peker i ’samme retning’ i forhold til svaralternativene, der høye verdier representerer positiv orientering til veileder. Såkalt ”ja-siing”, eller andre ikke-substansielle svarmønstre, vil dermed ikke kontrolleres for. Forhold som reduserer alvorligheten av dette poenget, er at dette antakelig er en tematikk studentene har et bevisst forhold til, samt at vi har med relativt oppegående personer å gjøre, som i tillegg har knyttet kjennskap til ”ja-siing” og relatert problematikk i sitt metodepensum.

Tabell 2: Veiledningsforholdets komponenter

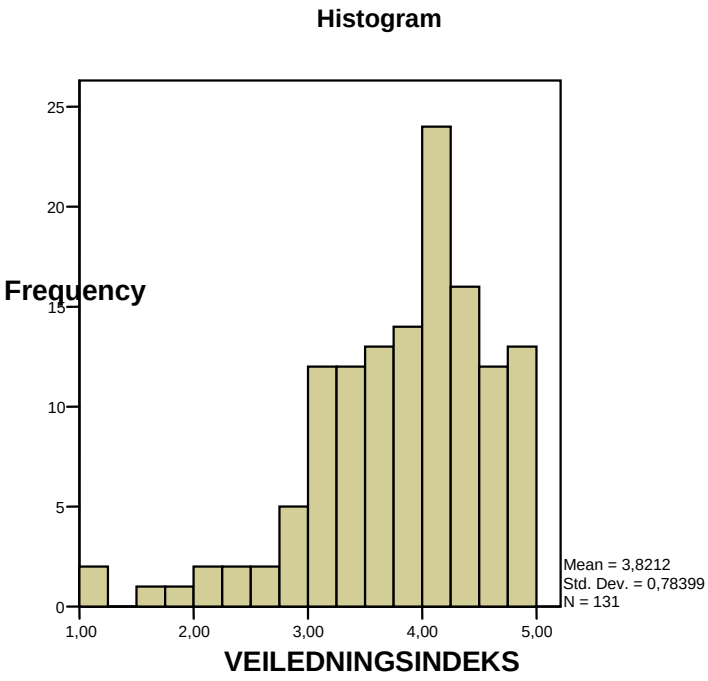
Spørsmål	Gjennom-snitt	Standard-avvik	N
Veileders innsats			
Forberedelse til møter	4,02	1,00	130
Oppfølging	3,76	1,07	131
Å kommentere utkast	3,95	0,92	127
Tilgjengelighet	4,06	1,12	131
Å sette tydelige krav	3,47	1,12	130
Veileders hjelp			
Problemstiling	3,95	0,86	129
Forskningsdesign/opplegg	3,84	0,88	126
Tilretteleggelse av data/kilder	3,71	1,01	124
Disposisjon for oppgaven	3,72	1,02	127

Den første og mest åpenbare konklusjonen fra tallene over, er at det er en generell tilfredshet med alle aspekter av veiledningsforholdet. Gitt standard avrundingsregler, er den nest høyeste karakteren ”god” gjennomsnittskarakteren for samtlige delspørsmål, unntatt evalueringen av veileders evne til å sette tydelige krav, som så vidt vipper under 3,5. Dette er også det eneste spørsmålet der median og modus er ”både-og”. Ellers er ”god” median og modus for alle spørsmål, med unntak av veileders tilgjengelighet der modus, den vanligste verdien, faktisk er ”svært god”. Spredningen er også relativ lik på spørsmålene, som man kan se av standardavvikene i tabellen.

De ulike spørsmålene er også relativt høyt korrelerte, der ingen korrelasjon er lavere enn 0,3, og de fleste ligger over 0,5. Det er også slik at faktoranalyser tyder på at det er én underliggende komponent som er felles for alle spørsmålene. Det utgjør ikke store

forskjeller å dele inn materialet mht til veileders innsats og hjelp, selv om spørsmålene i sistnevnte kategori får noe sterkere faktorladninger dersom de separeres ut i et eget batteri. Tillat meg å være teknisk et øyeblikk. Dersom vi betrakter alle de ni spørsmålene samlet, får vi ved å bruke prinsipal komponent analyse én faktor med ”eigenvalue” over 1 (5.2), og denne faktoren forklarer 57 prosent av variasjonen. Alle faktorladningene er generelt svært høye. Det er derfor videre naturlig å betrakte de ni spørsmålene som om de tapper et felles underliggende fenomen, la meg kalle det ”veiledningskvalitet”. Videre vil en indeks som er et (ikke-veid) gjennomsnitt av skårene på de ni spørsmålene benyttes. Nedenfor sees et histogram for denne veiledningsindeksen. Gjennomsnittet er 3,82 og standardavviket er 0,78. Fordelingen er høyreskjev i den forstand at det er en tung konsentrasjon rundt de aller høyeste verdiene, og medianstudenten ligger på et høyere tilfredshetsnivå enn gjennomsnittet. Sagt med andre ord: Det er noen få studenter på den lavere enden av tilfredshets-skalaen som trekker snittet ned. Kun 12 prosent av studentene har en lavere skåre enn 3, som tolkes som ”både-og”, og medianstudenten har verdien 3,89 på indeksen.

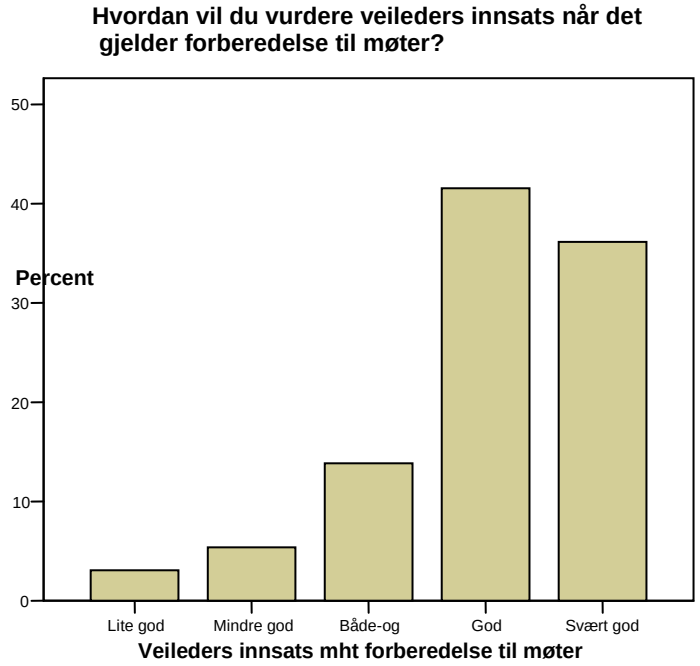
Figur 6: histogram over konstruert veiledningsindeks



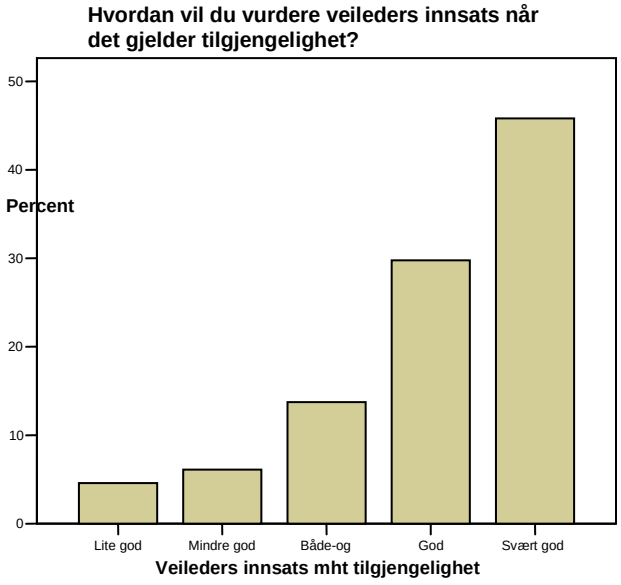
Dersom vi går tilbake til de konkrete enkeltspørsmålene, var det altså veileders tilgjengelighet og veileders forberedelse til møter som skilte seg ut positivt, med snittskårer over fire. Nedenfor er stolpediagrammene som viser fordelingene på disse to spørsmålene.

Figur 7 og 8: Veileders innsats mht møteforberedelse og tilgjengelighet

N=130



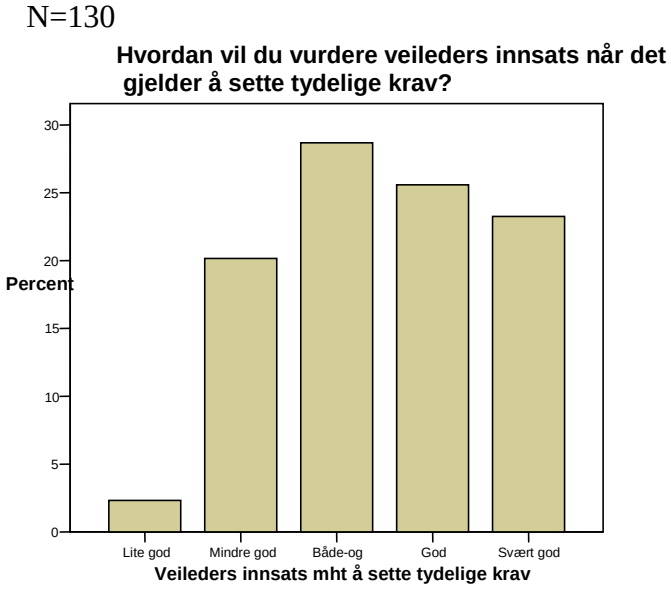
N=131

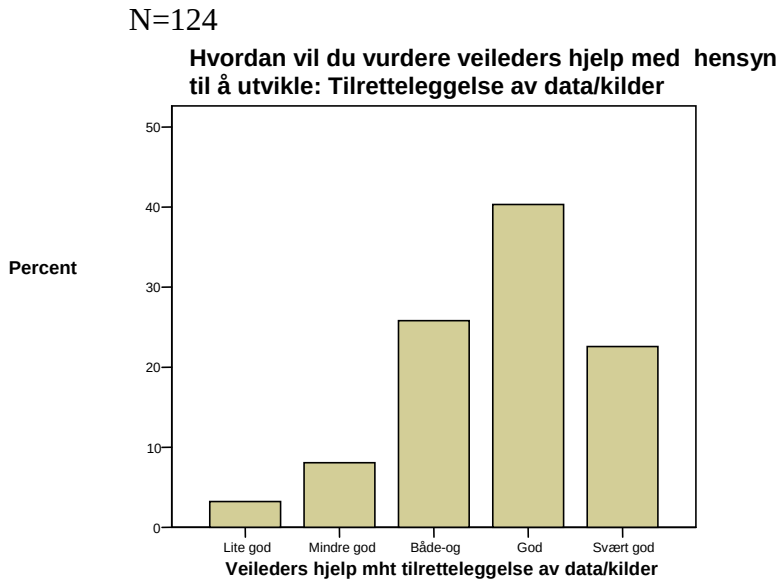


At veiledernes tilgjengelighet kommer såpass godt ut er svært positivt, og for noen kanskje også litt overraskende gitt gjentatte medieoppslag om professorer som ikke tilbringer sin tid på kontoret i arbeidstiden. Tilgjengelighet kan også være en funksjon av flittighet til å svare på e-post, men konklusjonen må likevel være at veilederne oppfattes som tilgjenglige generelt. Kommentering av utkast og hjelp til problemstilling er også oppgitt som relativt velfungerende elementer i veiledningen.

Som nevnt er det spesielt veileders evne til å sette tydelige krav som får relativ lav skåre. Nedenfor kan man lese av stolpediagrammet at det er en betydelig andel som hevder at veileder har vært mindre god til å sette tydelige krav. Det påfølgende stolpediagrammet viser det som av studentene i gjennomsnitt hevdes å være det nest svakeste leddet i veiledningsprosessen, nemlig hjelp til kilde/datainnsamling.

Figur 9 og 10: Veileders innsats i forhold til å sette krav og hjelp med data/kilder



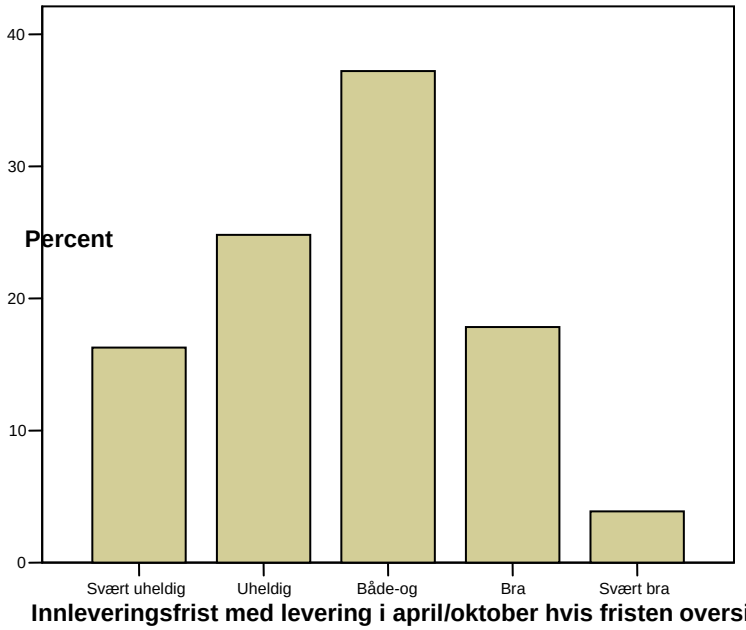


3.4 Holdninger til organisering av studiet

Spørreskjemaet ber også om vurderinger av konkrete karakteristika ved opplegget for innlevering av mastergradsoppgaven og vurderinger av foreslåtte reformer. Det første spørsmålet lyder: ”Hva synes du om at instituttet opererer med en innleveringsfrist som innebærer at oppgaven ikke kan leveres før i april hvis fristen oversittes?” Den konkrete formuleringen om levering i april er beregnet studenter som i utgangspunktet skulle levert i desember. For studenter som skal levere i vårsemesteret, må april altså byttes ut med oktober. Hovedpoenget med den nåværende ordningen er altså at studentene i utgangspunktet har en frist å forholde seg til, og at dersom man ikke leverer i tide må vente en relativt lang tidsperiode før man kan levere oppgaven. Studentene hadde mulighet til å uttrykke sin mening ved å erklære dette for ”svært uheldig”, ”uheldig”, ”både-og”, ”bra” eller ”svært bra”. Et stolpediagram viser resultatet nedenfor.

Figur 11: Holdning til at instituttet opererer med en innleveringsfrist, som hvis oversittes fører til at man ikke kan levere før i april/oktober

N=129



41 prosent anser den rådende innleveringspraksisen som enten svært uheldig eller uheldig, 37 prosent ser fordeler og ulemper som omtrent veier hverandre opp (eller er indifferente), mens kun 22 prosent hevder praksisen er ”bra” eller ”svært bra”. Dersom man ser nærmere på de kvalitative begrunnelsene i skjemaene, er det først og fremst store kostnader i form av ventetid som anses som uheldige ved praksisen. Flere studenter anser det svært problematisk å måtte vente tre måneder med å levere inn oppgave og dermed fullføre sin utdannelse, dersom man for eksempel er ferdig i januar. Problemer i forhold til jobbsøking er nevnt. At studenten får insentiver til å ta et opphold i skrivingen fordi man innser at man ikke rekker den første fristen er også nevnt. Enkelte peker også på at praksisen oppleves som noe autoritær, eller ”barneskole”, slik det står uttrykt i den ene besvarelsen. De som foreslår andre ordninger nevner oftest flere frister i året (fire er ofte nevnt) og peker på praksis ved andre institutter ved UiO, mens enkelte vil ha løpende innlevering uten noen bestemt frist. Det er gjerne kostnader for den enkelte student, som av mange oppleves som relativt store, som taler mot praksisen.

Det er også de som synes at den gjeldende praksisen er god, men som mener at spesielt innleveringsfristen for høstsemesteret burde forskyves, grunnet den korte varigheten til dette semesteret. Dette er et forhold som også trekkes frem av flere som er misfornøyde med den rådende innleveringspraksisen mer generelt. Av de som stiller seg positive til ordningen med lang ventetid dersom første frist oversittes, begrunner de fleste sin holdning med den disiplinerende effekten dette har for studentene, enten ved at det øker sannsynligheten for hurtig innlevering, eller fordi ”man lærer seg å jobbe opp mot frist”, altså en form for dannelsesargumentasjon. Enkelte peker også på at denne praksisen muligens letter arbeidsbyrden for instituttet. Det er flere av de som velger å utdype sin mening på dette feltet som er skeptiske heller enn positive til praksisen. Det er imidlertid en vanlig påstand at mennesker som er misfornøyd med et forhold har en sterkere tendens til å gjøre sin holdning eksplisitt, enn de som er fornøyde med tingenes tilstand. Fordelingen ovenfor antydet imidlertid at svært mange studenter så både fordeler og ulemper med ordningen, men at det er flere som er skeptiske enn positive. Svaret på dette spørsmålet om enighet med innleveringspraksis er forøvrig nærmest ukorrelert med andre forhold som for eksempel innsats og ambisjonsnivå. Det er imidlertid slik at et positivt syn på veiledning, designseminar, fellessamlinger og informasjon fra instituttet går sammen med en positiv holdning til den rådende innleveringspraksisen. Alle spørsmålene utenom veilederspørsmålet, av de fire spørsmålene behandlet under 3.1 har korrelasjonskoeffisienter som er signifikante på 5%- nivå når de pares med holdning til innleveringspraksis, og størrelsesordenen er rundt 0,2 på disse tre koeffisientene. Det å være positiv til de ulike deler av undervisningsopplegget har en tendens til å gå sammen med et positivt syn på den gjeldende regelen for innleveringsfrister i forhold til masteroppgaven.

Skjemaet inneholder også fire påstander man skal uttrykke grad av enighet med. Disse påstandene er:

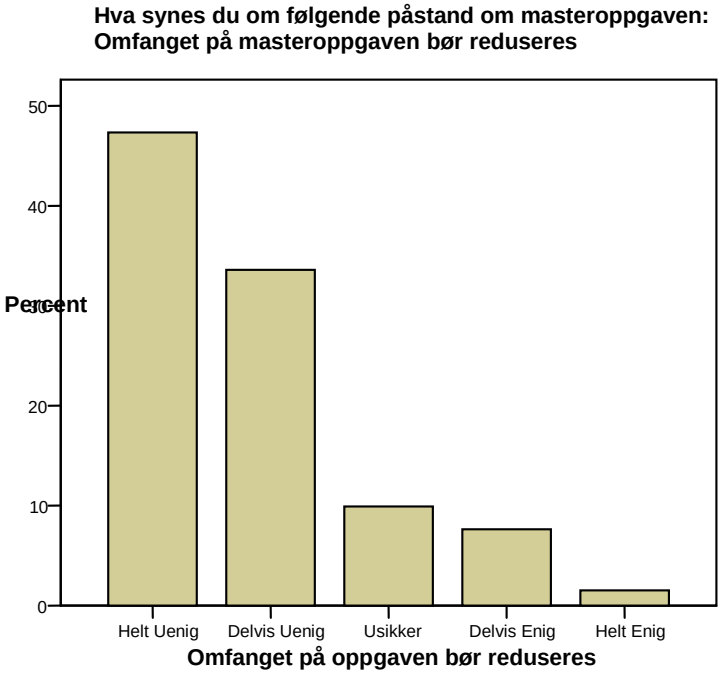
- ”Omfanget på oppgaven bør reduseres”
- ” Bør være mulig å velge oppgitt problemstilling”
- ”Designseminaret kommer for tidlig”

- ”Designseminaret bør gå over hele tredje semester”

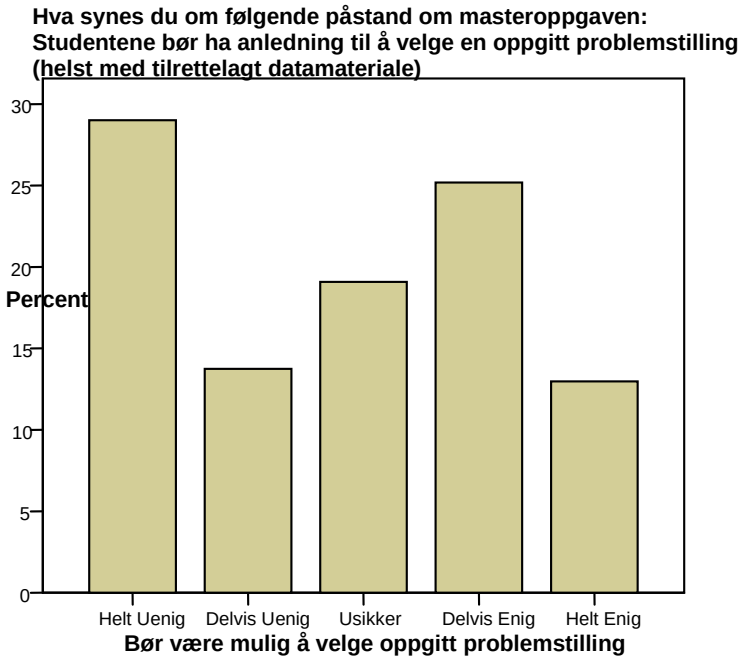
Stolpediagrammene nedenfor viser studentenes holdninger til de ulike reformforslagene.

Figur 12-15: Holdninger til ulike foreslåtte endringer i det gjeldende opplegget

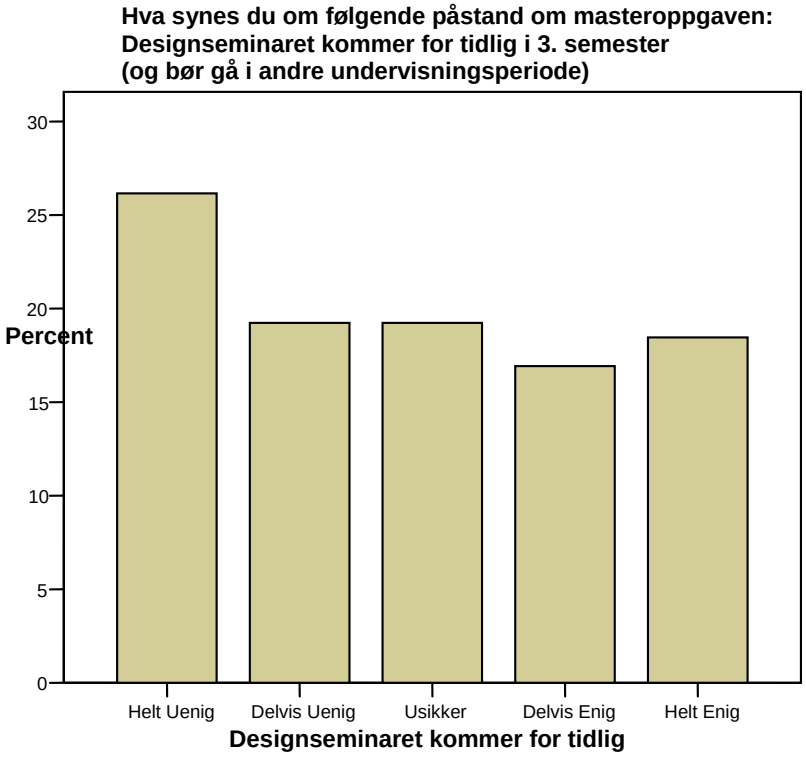
N=131



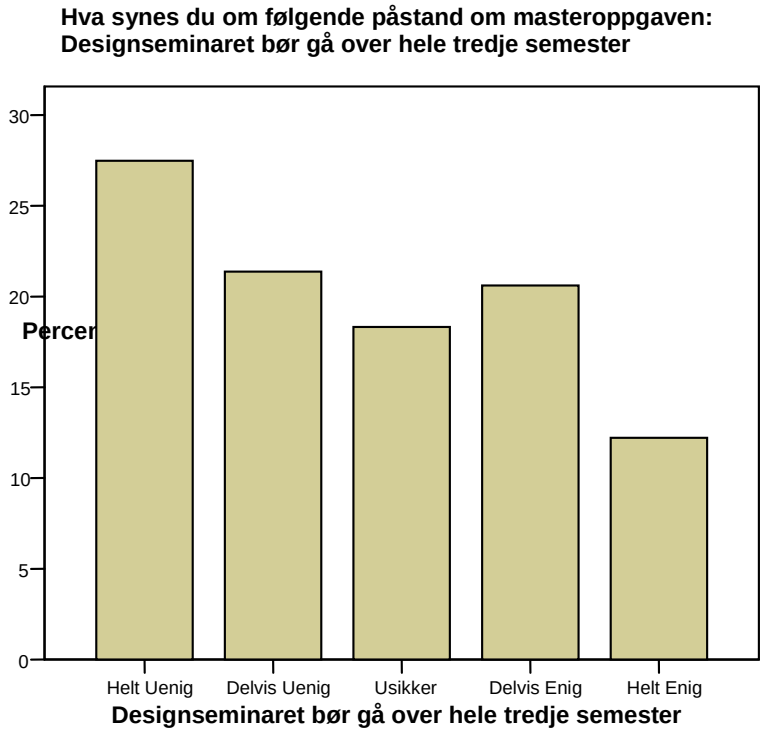
N=131



N=130



N=131



Ingen av de fire påstandene som innebærer modifisering av det gjeldende opplegget høster mer støtte enn motstand blant de spurte studentene. Klart størst er motstanden

mot forslaget om at masteroppgavens lengde bør kortes ned. For de tre andre påstandene er det imidlertid en betydelig andel av studentene som erklærer seg helt eller delvis enige. Dette gjelder spesielt for påstanden om at det bør være mulig å velge en oppgitt problemstilling. 38 prosent av dem som besvarer spørsmålet er positive til dette tiltaket, mens 43 prosent er negative. Et høyt ambisjonsnivå og positiv evaluering av veiledningen tenderer å redusere sannsynligheten for å være enig i denne påstanden. De minst ambisiøse studentene i forhold til karakternivå, og de som ikke er blant de som er mest fornøyd med veiledningen, er de som ønsker å få tilbudt en oppgitt problemstilling. Det er imidlertid bare ambisjonsnivå som er signifikant (negativt) korrelert med denne holdningen på 5%- nivå.

Det er noe større overvekt av negative svar på påstanden om at designseminaret kommer for tidlig i tredje semester. Det er spesielt de studentene som er misfornøyde med sitt eget innsatsnivå som synes at designseminaret kommer for tidlig i tredje semester. I spørsmålet om hvorvidt designseminaret bør gå over hele tredje semester er nesten halvparten uenige, mens en tredel er enige. Dette spørsmålet er ikke signifikant korrelert med verken veiledningsindeksen, ambisjonsnivå, eller egen innsats på 5%-nivå. De tre spørsmålene om valg av problemstilling, for tidlig designseminar og designseminar over hele semesteret er innbyrdes sterkt og positivt korrelerte. De som ønsker reform ønsker det altså på flere punkter.

Tabell 3: Prosentvis fordeling av studentene i forhold til holdning til reformer

	Helt eller delvis uenig	Usikker	Helt eller delvis enig
Korte ned oppgave	81	10	9
Velge oppgitt problemstilling	43	19	38
Designseminar for tidlig	45	19	35
Designseminar over hele tredje semester	49	18	33

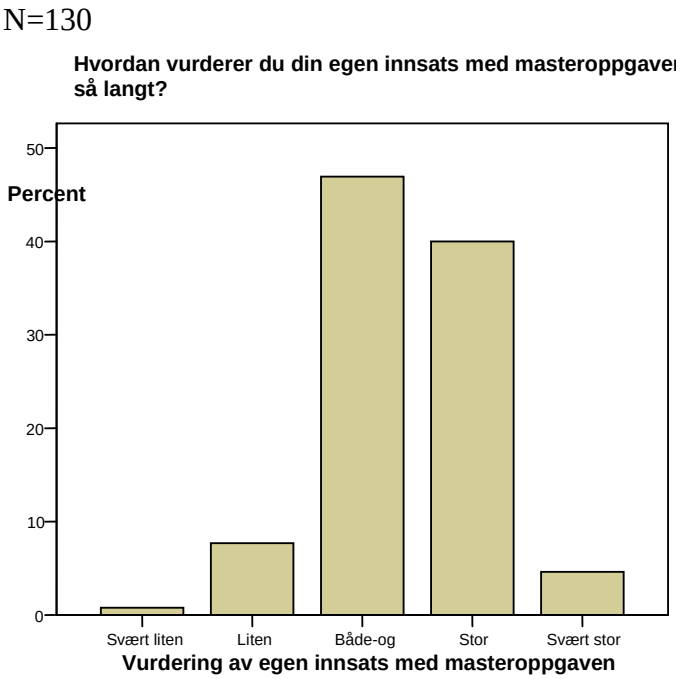
3.5 Innsats og ambisjoner

Når det kommer til vurdering av egen innsats så langt i løpet, svarer de aller fleste at de enten har ytet ”stor innsats” eller en innsats som karakteriseres som ”både og”. Nesten 90 prosent av studentene ender i disse kategoriene. Vurderingen av egen

innsats er som forventet sterkt korrelert (0,55) med oppgitt tidsbruk, og den er negativt korrelert med tid brukt på jobb (-0,29).

Evalueringen av veileders innsats og hjelp, representert ved den konstruerte veiledningsindeksen, er positivt korrelert med vurderingen av egen innsats (0,20, signifikant på 5%- nivå). Man kan tenke seg flere mekanismer som kunne bidra til en slik korrelasjon. Den mest nærliggende er muligens at en engasjert og dyktig veileder motiverer studentene til økt innsats. Korrelasjonen mellom veiledningsindeksen og den faktisk oppgitte tidsbruken i timer per uke er imidlertid så godt som fraværende, og sår dermed tvil om denne hypotesen. Kan det være at god veiledning leder til mer effektiv tidsbruk, og at effektiv tidsbruk slår inn på innsats, for eksempel hvis innsats tenderer å bli sett i lys av oppnådde resultater? Vi må for øvrig minne oss selv på det smale datagrunnlaget vi her tolker ut ifra, og at tilfeldigheter godt kan ligge bak lave og middels høye korrelasjoner.

Figur 16: Vurdering av egen innsats med masteroppgaven



I forhold til ambisjonsnivå med tanke på sluttkarakter, er det lett å forstå hvorfor mange studenter ville blitt skuffet dersom karakterene på oppgaven skulle fulgt ECTS-fordelingen. Dette gjør da ikke oppgavekarakterene heller i praksis. Omtrent to

tredeler av studentene som besvarte midtveisevalueringene for de tre semestrene hadde ambisjoner om å få B eller bedre. Den empiriske fordelingen av karakterer i 2004, 2005 og 2006 viser da også at omtrent 60 prosent av studentene fikk enten A (16,9%) eller B (42,9%). 34 prosent av studentene oppnådde C, mens kun 6 prosent ble gitt D eller E. Datamaterialet består av 385 oppgavekarakterer. Det later imidlertid til å ha vært en innskjerping i forhold til utdeling av karakteren A over tid. Mer presist, var det en svært høy andel studenter (0,3) som fikk A i V04, semesteret, mens andelen som fikk denne karakteren i H06 var under 0,1. I de fire mellomliggende semestrene lå andelen med A midt mellom disse "ekstremene". I H06-semesteret var det også for første gang flere studenter som ble tildelt karakteren C enn B. Tabell 4 viser andelen av studenter som oppnår de ulike karakterene, når studentene findeles etter innleveringssemester. Legg merke til at tallene ikke skiller mellom ulike kurskoder, og at hovedfagsstudenter og masterstudenter er behandlet sammen.

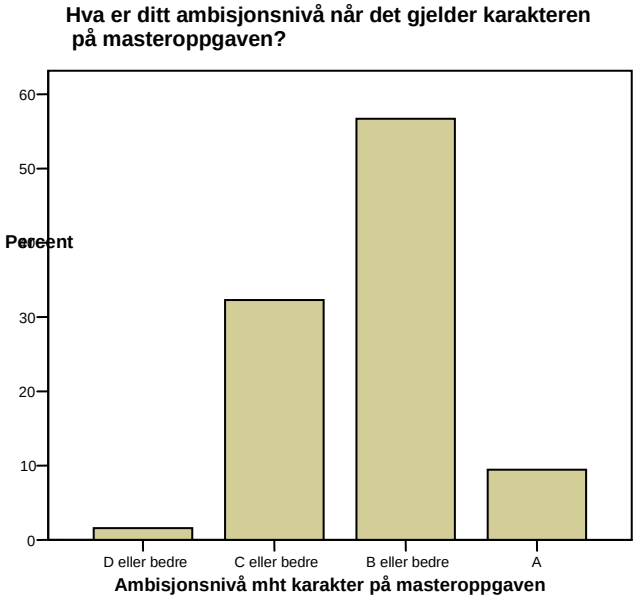
Tabell 4: Andel studenter med bestemt karakter, gruppert etter innleveringssemester.

Semester	Antall studenter	Karakter				
		A	B	C	D	E
V04	60	0,30	0,42	0,28	-	-
H04	38	0,16	0,39	0,39	0,05	-
V05	74	0,16	0,42	0,34	0,07	0,01
H05	88	0,15	0,49	0,33	0,03	-
V06	79	0,15	0,43	0,32	0,09	0,01
H06	42	0,07	0,38	0,43	0,07	0,05

Vi vender nå tilbake til midtveisevalueringen og spørsmålet om ambisjonsnivå. Det må bemerkes at det i begrepet "ambisjonsnivå" også ligger visse elementer av forhåpninger i forhold til å oppnå en så god karakter som *potensielt* mulig. 2 av 3 studenter har ambisjoner om å få en av de to høyeste karakterene, og den resterende tredelen sikter seg inn på en C. Ambisjonsnivået er positivt korrelert med veiledningsindeksen (0,32), opplevd egeninnsats (0,28) og oppgitt tidsbruk (0,22), alle korrelasjonene er signifikante på 1%- nivå. Nedenfor følger først en figur over fordelingen til studentenes ambisjonsnivå.

Figur 17: Studentenes ambisjonsnivå

N=127



4. Fremdriftsrapporter

Dersom ikke annet nevnes, er det de to siste semestrene av de tre analysert i forbindelse med midtveisevalueringen som vil bli benyttet som datagrunnlag når det gjelder fremdrift, mens det første semesteret også vil bli betraktet. Dette semesteret hadde nemlig en annen utforming på sine fremdriftsrapporter i forhold til de to senere semestrene. Videre vil de to siste semestrene være i spesielt fokus når det gjelder hvilke faktorer som påvirker sen innlevering kontra innlevering til frist, siden det er her jeg har hatt tilgang til datamateriale på levering til normert tid eller ei.

4.1 Beskrivelse og analyse av svarmønstre

4.1.1 Progresjon i første semester, og forventninger rundt arbeidsprosess i andre semester

Jeg vil først betrakte to spørsmål der jeg kan slå sammen alle de tre kullene, selv om spørsmålsformuleringer og svaralternativer er noe forskjellige. Et spørsmål omhandler hvorvidt studentene regner med å bli ferdige til frist. De to senere kullene hadde fire svaralternativer å velge i, hvorav to anga positive svar men med ulik grad av sannsynlighet for å bli ferdige til fristen, og det samme for negative svar. Jeg lar disse fire kategoriene kollapse til to for å kunne sammenligne med det første kullets besvarelser. Det er imidlertid verdt å merke seg at det er dobbelt så mange som velger kategoriene med lavere grad av ”sikkerhet” både blant de som regner med at skal fullføre innen frist og blant de som ikke regner med det. Imidlertid er det slik at når vi betrakter de 145 studentene fra de tre semestrene samlet, regner 66 prosent av dem med å levere innen frist, og 34 prosent regner med å ikke levere innen frist. Dersom dette tallet systematisk avviker fra faktisk innleveringsprosent er det verdt å spørre seg hvorfor. Uforutsette hindre kan nok godt være en del av forklaringen, systematisk undervurdering av størrelsen på det gjenværende arbeidet en annen. Det er også verdt å huske på at fremdriftsrapporten ikke er anonym, og at det kan ligge visse insentiver til å bevisst oppgi at man tror man vil levere i tide, selv om man anser det som usannsynlig. Det er antakelig et velkjent fenomen blant studenter, at vårsemesteret er relativt kortere enn høstsemesteret, og det kan være at lengden på innleveringssemesteret kan være relevant. En hypotese er at studenter, selv om den

totale lengden på de to semestre de skal arbeide med oppgaven er lik, vil ha en større tilbøyelighet til å levere dersom innleveringssemester er et langt vårsemester. En andel på 0,71 anser det som enten sannsynlig eller sikkert at de skal levere til frist blant disse 93 studentene, etter å ha unnagjort et semesters arbeid med oppgaven. Denne andelen synker til 0,55 blant de 51 studentene som skulle levert i høstsemester. Allikevel er ikke dataene ekstreme nok til å forkaste en nullhypotese som sier at det er den felles estimerte andelen 0,66 som er korrekt også for høstsemesterstudentene på 5%-signifikansnivå (tosidig test). Ved å bruke en normalfordeling som tilnærming til binomialfordelingen (med p=0,66 og n=51), fant jeg at vi måtte hatt 27 studenter som en nedre kritisk verdi for å kunne forkaste nullhypotesen. Med andre ord, hadde vi hatt 27 studenter i stedet for 28 som mente de ikke evnet å fullføre i tide blant høstsemesterstudentene, kunne vi hevdet etter vanlige statistiske kriterier at høstsemesteret er annerledes, gitt visse forutsetninger.

Et annet spørsmål der det er mulig å slå sammen de tre semestrene er et spørsmål om hvorvidt studentene har mulighet til å jobbe ”full tid”, dvs. mer enn 6 timer, med oppgaven. Det eneste problemet i så måte er at det finnes en ”vet ikke” kategori for de to sene semestrene, og denne ble valgt av 14 av de 100[6] studentene her. Dersom vi utelater denne gruppen, hevder 65 prosent av de 130 studentene som utgjør datamaterialet at de har mulighet til å jobbe ”full tid” frem mot fristen.

En tredje spørsmålsvariant som er relativt lik mellom de to typene av fremdriftsrapporter, er et spørsmål om studentene anser seg som vesentlig forsinket med arbeidet på oppgaven i forhold til planene studentene hadde. Det er imidlertid slik at det ble oppgitt to svaralternativer for det første kullet: ”Nei (ikke vesentlig forsinket)” og ”Ja, vesentlig forsinket”, mens de to siste semestrene kan velge mellom ”Nei”, ”Litt forsinket” og ”Ja”. Blant de første 45 studentene svarer 34 prosent

[6] Det ble under arbeidet med oppgaven funnet ut at én student ble talt to ganger, siden denne både fikk data registrert to ganger, grunnet innlevering av fremdriftsrapport både for vår og høst 2006. Dette ble korrigert midtveis i analysen, der denne studentens første fremdriftsrapport ble valgt. Det er åpenbart hvor i analysen denne korreksjonen er foretatt, siden det her blir referert til 99 i stedet for 100 studenter på de to seneste kullene. Jeg har ansett denne potensielle feilkilden som så lite alvorlig at jeg ikke har gjentatt analysene som alt er foretatt med ”en student for mye”.

at de ikke er forsinket og 66 prosent at de er forsinket. Fordelingen for de hundre studentene i de to senere kullene er imidlertid at 26 prosent hevder de ikke er forsinket, 41 prosent sier de er litt forsinket og 33 prosent at de er vesentlig forsinket. Det later til at introduksjonen av midtkategorien medfører tilgang til relevant informasjon. Nesten halvparten av studentene som hadde mulighet sa altså at de var litt forsinket. Den aller hyppigste nevnte årsaken til forsinkelse blant de som besvarer det åpne spørsmålet om grunngiving er jobb utenfor studiet. I de fleste tilfeller dreier det seg om lønnet arbeid, men også frivillig arbeid blir nevnt. Omtrent halvparten av de som oppgir en årsak peker på jobb som en faktor, og for de fleste av disse fremtrer mye jobb også som hovedårsaken. Gode jobbtilbud som har dukket opp ”underveis” er et vanlig gjengitt fenomen. Ellers er det seks studenter som oppgir sykdom, fødsel eller familierelaterte årsaker, og det er like mange som oppgir bytte av eller problem med å utforme problemstilling som årsak. Tre nevner omfattende feltarbeid som årsak, tre nevner andre akademiske kurs, to fremhever problematisk veiledningsforhold og det samme antallet oppgir sviktende motivasjon. Det er i tillegg tre studenter som oppgir problemer i forhold til utveksling til Tyskland og Frankrike, der det som i utgangspunktet er det andre semesteret har blitt avsluttet langt ute i det tredje, og dermed har forskjøvet oppgavearbeidet. Dette skyldes at kalenderstrukturen på semestrene i disse landene avviker fra den norske modellen.

Antallet studenter som oppgir at de er forsinket i forhold til sin opprinnelige plan er urovekkende høyt, og antyder muligens at det forekommer en systematisk undervurdering av arbeidsomfanget med oppgaven. En alternativ forklaring kan selvsagt være uforutsette hindre. De 100 studentene i de to sene semestrene besvarte et spørsmål om de hadde møtt på slike uforutsette hindre, og det var kun 20 studenter som hadde møtt på slike hindringer. Av disse 20 var to studenter likevel ikke forsinket, åtte var litt forsinket og ti vesentlig forsinket. Når man går inn på studentenes begrunnelser, nevner halvparten av disse studentene at de har hatt problemer med utforming av problemstilling eller forskningsopplegg på en eller annen måte. En vanlig kommentar er at man hadde en for vid eller for vag problemstilling, og at det ble brukt mye tid på å spisse til denne. Syv av de 20 studentene hadde også opplevd uforutsette

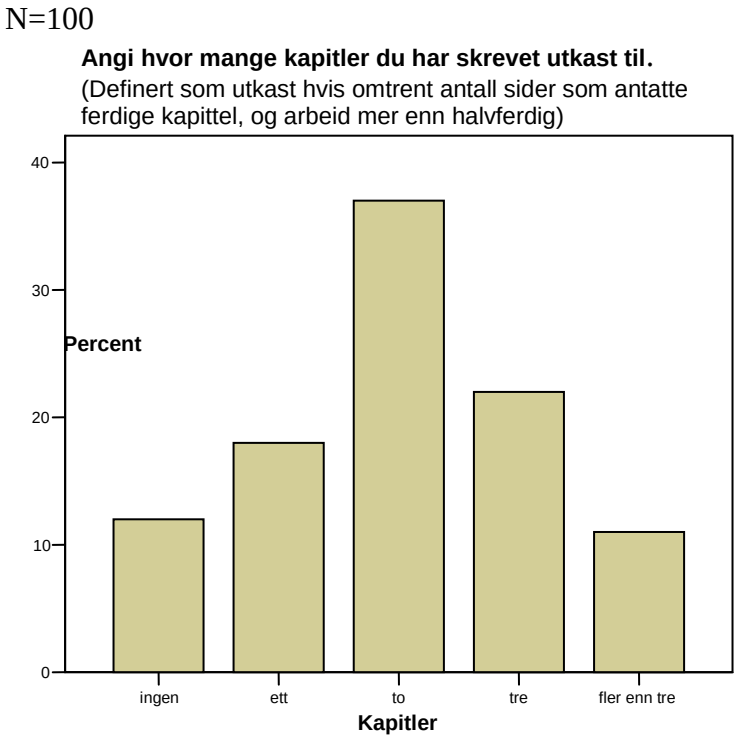
problemer med innsamling av data og kilder, eller hatt problemer med innsamling av litteratur. Problem med arrangering av intervjuer, innsamling av kvantitative data og transkripsjon av data er forhold som blir nevnt av enkelte. Tre studenter nevner problematiske veiledningsforhold, og to nevner sykdom. Tallene ovenfor indikerer at blant de 80 studentene som ikke møtte uforutsette hindre er fortsatt 29 prosent vesentlig forsinket og 41 prosent litt forsinket. At masteroppgaven er et omfattende arbeid man muligens ikke evner å se det hele og fulle omfang av initialt i arbeidsperioden må muligens vektlegges i *enda* større grad enn tidligere fra instituttets side, selv om dette selvsagt ikke er noen garanti for at man kan fjerne denne systematiske tendensen til planleggingsfeil.

For de to senere semestrene innledes fremdriftsskjemaet med tre spørsmål om fremdriften i oppgaven. Ett spørsmål omhandler antall kapitler man har skrevet utkast til, et annet spørsmål omhandler hvor langt studenten har kommet med innsamling og analyse av data, og det siste spørsmålet ber studenten gjøre et anslag på hvor mange prosent av oppgaven som er ferdiggjort.

Nedenfor sees et stolpediagram som viser antall kapitler studentene hadde skrevet utkast til ved innlevering av fremdriftrapporten. Spørsmålet spesifiseres ytterliggere i skjemaet, og studentene må anse et kapittel som mer enn halvferdig for å regne det som et utkast. Det er en relativt stor spredning blant studentene. 30 prosent av studentene hadde skrevet ett eller ingen kapittelutkast. 37 prosent hadde skrevet utkast til to kapitler, mens 33 prosent hadde utkast til tre eller flere kapitler. 100 studenter hadde besvart dette spørsmålet, så prosentene tilsvarer antall hoder i et én-til-én forhold. Det er imidlertid visse ulikheter mellom disse to kullene. Det er for eksempel slik at hele ti av de tolv som ikke hadde ferdigstilt noen kapittelutkast befant seg i det første semesteret, altså blant de som skulle levere vår 2006 etter normert tid. Deres første oppgavesemester var høsten 2005, og dette kan selvsagt være et utslag av at høstsemesteret er relativt kort. Det er langt flere som hadde ferdigstilt to eller flere kapitler av H06-studentene. Andelen av studenter med to eller flere ferdige utkast etter første semester er 0,80, mens den er på 0,58 for V06-studentene. Imidlertid kan vi ikke

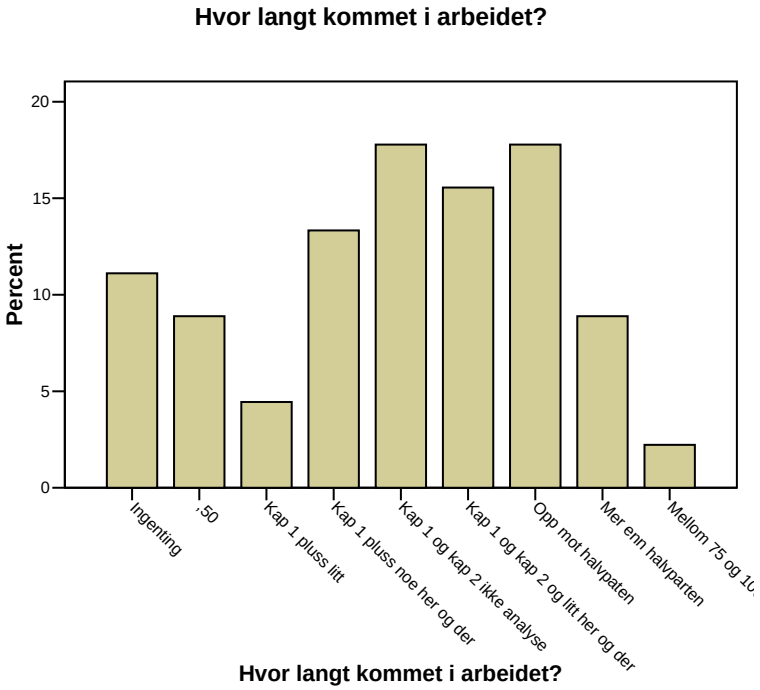
utelukke at disse ulikhetene skyldes tilfeldigheter, selv om andelen som har mer enn to kapittelutkast nesten er signifikant lavere for V06, når den blir sammenlignet med den gjennomsnittlige andelen, på 5%- signifikansnivå.

Figur 18: Ferdigstilte kapittelutkast for to siste kull



Studentene fra det tidlige semesteret hadde et lignende spørsmål, som spurte studentene hvor langt de hadde kommet i arbeidet, og resultatet kan sees av diagrammet nedenfor. 56 prosent hadde gjort unna to kapitler eller mindre, og kun 11 prosent hadde gjort mer enn halvparten. 45 studenter utgjør datagrunnlaget i dette tilfellet.

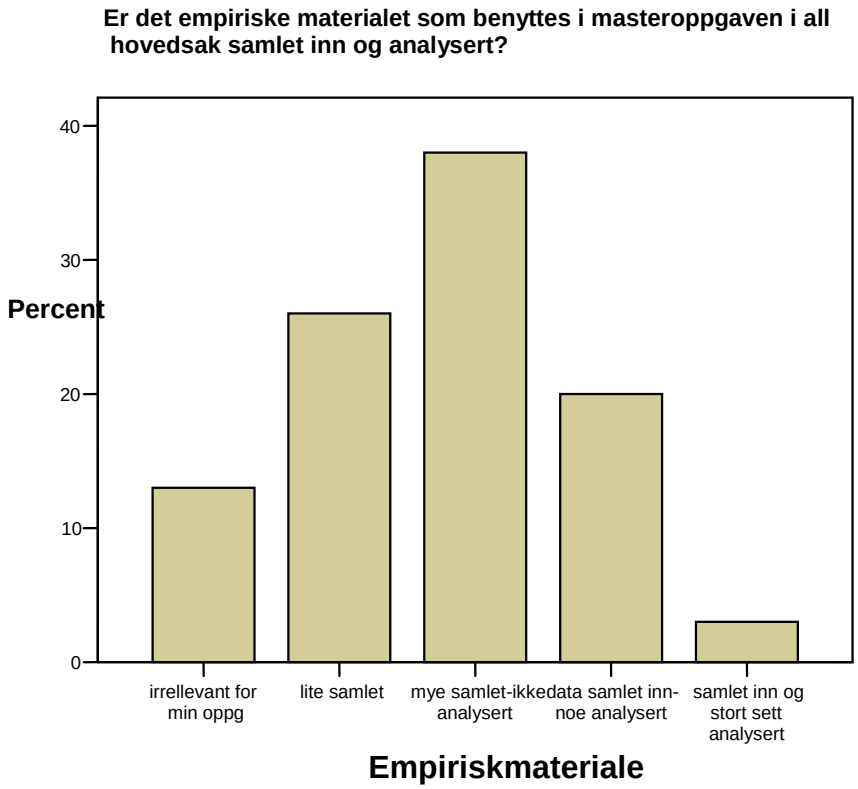
Figur 19: Progresjon for første kull: ”Gi en summarisk oversikt over hvor langt du har kommet i arbeidet med masteroppgaven”?



De to senere kullene ble også stilt et spørsmål om hvor langt de var kommet i sin behandling av empiriske dataene i oppgaven sin. Spørsmålet var irrelevant for tretten av de hundre studentene. Dersom vi fjerner denne gruppen hadde hele 30 prosent av studentene ikke påbegynt sin planlagte innsamling av materiale. 44 prosent oppgir at mye av datamaterialet er samlet inn, men ikke ennå analysert. 26 prosent har samlet inn empirisk materiale *og* påbegynt analyse, men det er kun tre studenter (og dermed prosent av studentene) som hevder de har kommet langt i analysen. Også her er det en merkbar forskjell mellom de to kullene. På det tidlige semesteret, V06, som brukte høsten 2005 som første oppgavesemester, var det hele 18 av 48 som hadde samlet ”lite data”, mens det var 8 av 51 tilsvarende studenter for H06-semesteret. Det var imidlertid 14 V06-studenter som oppga at ”mye er samlet, lite er analysert”, mens dette ble oppgitt av 24 H06 studenter. Igjen virker det som flere studenter hadde fått en bedre start på det senere kullet, og den mest nærliggende årsaken å tenke på er det faktum at vårsemesteret er lengre.

Figur 20: Innsamling og analyse av datamateriale

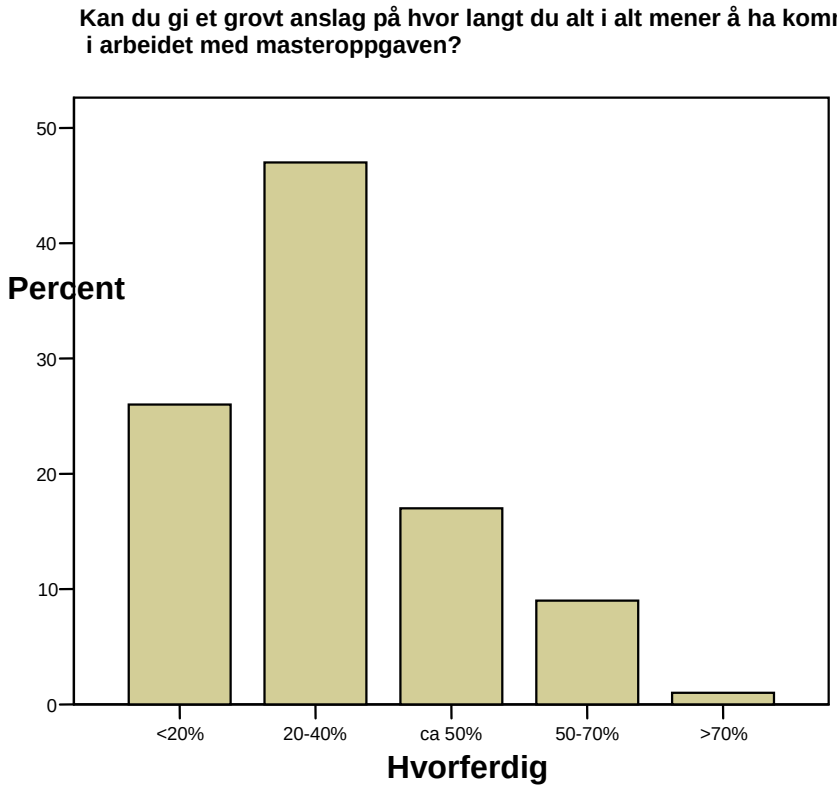
N=100



Nesten halvparten av studentene fra de to seneste semestrene oppgir at de har fullført mellom 20 og 40 prosent av oppgaven på tidspunktet for rapporten. En firedel av studentene hadde gjort mindre enn 20 prosent. Av den siste firedelen oppgir hovedtyngden at de er omtrent halvferdige, mens det og er enkelte som har kommet forholdsvis langt på sin oppgave. Det samme mønsteret fortegner seg her mellom kullene, som på de andre "progresjonsspørsmålene". 18 av 48 V06-studenter, som hadde unnagjort et høstsemester, oppga at de hadde ferdiggjort mindre enn 20 prosent av oppgaven, mens dette kun gjaldt 8 av de 51 H06-studenter.

Figur 21: Prosent av oppgaven ferdig

N=100

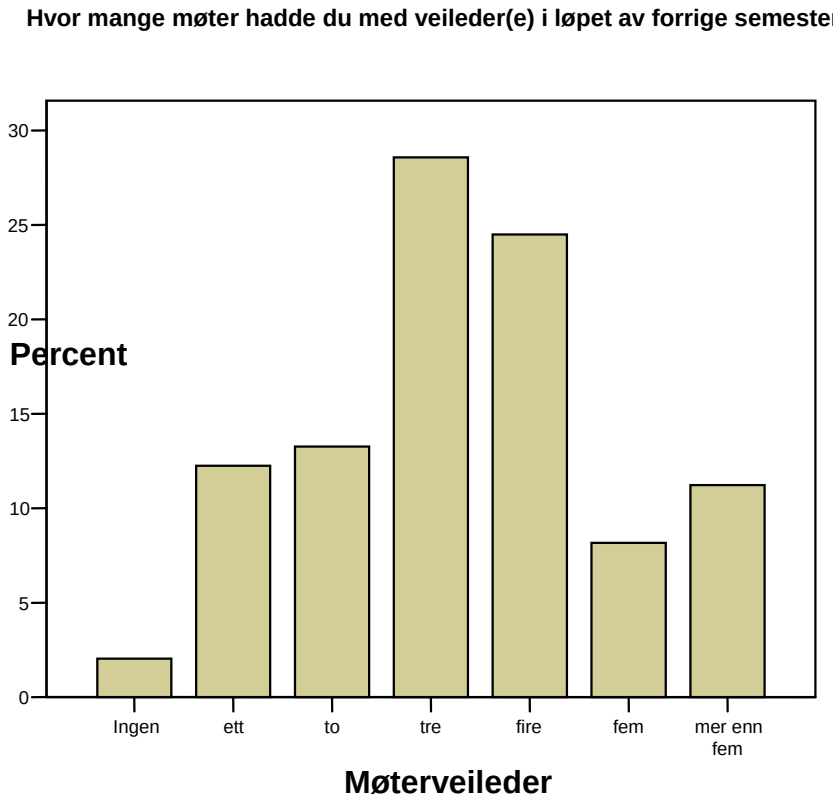


4.1.2 Veiledningsmøter og deltakelse fellessamling

Det er store forskjeller når det kommer til antallet møter studentene har hatt med sin veileder på tidspunktet for skrivingen av fremdriftsrapporten. Nedenfor er fordelingen presentert grafisk. 14 prosent av studentene har hatt ett eller ingen møter, mens nesten like mange har hatt to møter. 53 prosent av studentene har hatt tre eller fire møter, mens 19 prosent hadde fem eller flere møter med veileder. Det gjennomsnittlige antallet møter er noe høyere for H06-studentene enn V06-studentene, men det er absolutt ingen statistisk signifikant forskjell.

Figur 22: Antall møter med veileder

N=98



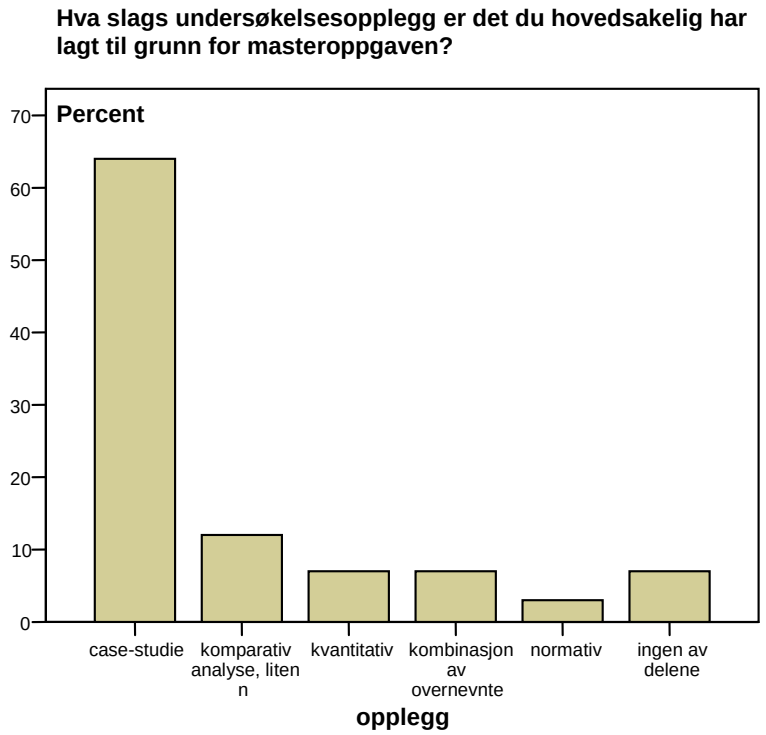
Når det kommer til deltakelse på fellessamling oppgir 90 prosent av studentene på de to seneste kullene at de har deltatt på den første fellessamlingen, mens deltakelsen faller til 76 prosent for den andre fellessamlingen. Tre firedeler av studentene deltok på designseminar i første periode, mens de resterende studentene delte seg slik at det var dobbelt så mange som tok seminaret i andre periode i forhold til de som ikke fulgte seminar.

4.1.3 Forskningsdesign og feltarbeid

I forhold til valg av forskningsdesign er det en klar overvekt av studentene som utfører såkalte casestudier. Hele 64 av 100 oppgaver de siste to semestrene karakteriseres som casestudier av studentene selv. Det er en god spredning blant de resterende oppgavene. Tolv karakteriseres som komparative studier med et lavt antall enheter, syv som kvantitative studier, syv som kombinasjoner av minst to ulike forskningsdesign (case,

komparativ, kvantitativ), tre normative studier ble foretatt, og syv havnet i en restkategori, enkelte av disse kan ha vært ”rene” teoretiske studier.

Figur 23: Forskningsdesign



Kun 17 av 100 studenter de to siste semestrene bedrev feltarbeid i utlandet, og av disse var ni studenter lenger enn tre uker utenlands.

4.2 Analyse av prestasjoner

Et viktig spørsmål er hvilke faktorer som bidrar til å øke sannsynligheten for at en student fullfører sin oppgave, og eventuelt hele studieløpet på normert tid. Her er det viktig å ha et metodisk poeng knyttet til kausalitet i bakhodet fra første stund. Vi ønsker å undersøke om en faktor, la oss kalle den X, øker sannsynligheten for å levere til normert tid. Si at X for eksempel er antall kapitler ferdigskrevet ved tidspunktet for fremdriftsrapportens skriving. Selv om det er en høy korrelasjon mellom X og innleveringsdato, kan det være slik at det er bakenforliggende, individspesifikke variabler som påvirker begge disse to forholdene. Ressurssterke, energiske og motiverte studenter kan være de som både har skrevet mange kapitler tidlig, og de som leverer i tide, og det er ikke nødvendigvis slik at det å ha ferdigstilt kapitlene innen det

første oppgavesemesteret i seg selv som har forårsaket at studenten leverer tidlig. Vi betrakter 99 studenter som etter normert tid skulle levert enten i vår- eller høstsemesteret 2006. De studentene som ikke er registrert med fremdriftsrapport er ikke tatt med i analysen, og dette gjelder også studenter som leverte til normert tid. Dette er en grunn til at aggregattallene for studenter som har levert til normert tid i analysen er lavere enn det virkelige tallet på studenter som har levert til normert tid disse to semestrene. Alle andre eventuelle feilkilder som mangelfull føring av listene, eller datakoders feil vil også tendere å bidra til en lavere andel av normerte studenter, siden studenter som ikke eksplisitt er markert og identifisert som studenter med oppgave levert til normert tid har blitt registrert som "ikke-normerte". Listene har imidlertid blitt dobbeltsjekket og oppdatert av administrasjonen, slik at det viktigste problemet antakelig er at de studentene som ikke leverte fremdriftsrapport ikke er regnet med i analysen. Det er imidlertid **andelene** av studenter som leverer til normert tid som er interessante fra et analyseperspektiv. *Dersom det ikke er noen systematisk tendens til at en bestemt type studenter ikke leverer fremdriftsrapport, skulle dette imidlertid bare øke usikkerheten i estimatene og slutningene, og ikke gi noen bestemte "bias"*. Dette er imidlertid en forutsetning som ikke trenger å holde.

4.2.1 Levering av masteroppgaven til normert tid

Det er da færre studenter som er registrert til å ha levert oppgaven til normert tid i høstsemesteret (2006) enn i det foregående vårsemesteret (14/51 mot 25/48). Dersom vi estimerer en felles sannsynlighet for å klare å levere i tide ved hjelp av andelen studenter som leverer, gitt ved p= 39/99 ≈0,39, kan vi også kjøre hypotesetest på hvorvidt det faktiske er så lav innleveringsandel på høsten til at vi kan si at dette ikke bare er et utslag av tilfeldigheter. Jeg bruker en tilnærmet normalfordeling, og finner at den kritiske verdien med 51 studenter, antallet H06-studenter, ville vært at 13,3 studenter hadde levert, dersom vi hadde brukt en t-verdi på 2, som omtrent tilsvarer 5%- signifikansnivå for tosidig test med dette antallet frihetsgrader. Altså er ikke 14, antallet som faktisk leverte, lavt nok til å forkaste hypotesen om at høstsemesteret er annerledes. Legg imidlertid merke til at vi har et svært lite antall observasjoner, samtidig som vi har en relativt **streng** hypotesetest: Vi tester hvorvidt andelen som

leverer til høst er forskjellig fra den felles leveringsandelen, som jo høstsemesteret utgjør mer enn halvparten av databasisen for å utlede. Dersom vi hadde testet de to andelene for vår og høstsemester mot hverandre, og forutsatt for eksempel lik standardfeil for disse semestrene, ville vi garantert forkastet en nullhypotese om at andelene var like. En slik test ville altså gitt grunnlag for å si at det er substansielle forskjeller med hensyn til innlevering mellom vår og høstsemester. Metoden vi bruker er altså avgjørende for hvorvidt vi kan "konkludere" på statistisk grunnlag at det er forskjeller i innleveringsandel mellom semestrene.

Totalt er det altså 39 av de 99 studentene som hadde levert fremdriftsrapport de to relevante semestrene som også evnet å levere oppgaven på normert tid. Vi ser på noen bivariate sammenhenger, og alle tall er oppgitt i prosent, som i praksis her vil være likt med antall når vi runder av. Det er på sin plass å nevne at antallet observasjoner er svært lavt, og der det snakkes om sannsynligheter og tendenser, basert på slutninger trukket fra data, er disse ofte svært usikre gitt det lave antallet observasjoner og det medhørende spillerommet for tilfeldigheter til å påvirke aggregattallene. Signifikanstester er generelt ikke foretatt der dette ikke opplyses. Slike tester, for eksempel for å undersøke hvorvidt avvik fra uniform sannsynlighet (mellom ulike grupper) for innlevering til normert tid "skyldes tilfeldigheter" (gitt signifikansnivå), skulle imidlertid greit kunne gjennomføres på bakgrunn av resultatene som er oppgitt.

4.2.1.1 Betydningen av progresjon og andre faktorer i det første semesteret

Vi kan først betrakte studentenes egenrapporterte progresjon i fremdriftsrapporten. Studentene er bedt om å angi hvor mange prosent av oppgaven som er ferdigstilt ved dette tidspunktet.

Tabell 5: Andel som evner å levere til normert tid

Hvor mye av arbeidet ferdigstilt	<20%	20-40%	>40%
Andel som leverer normert (n)	0,15 (26)	0,45 (47)	0,54 (26)

Det er, som forventet, en positiv sammenheng mellom det å ha ferdigstilt en høy andel av oppgaven, og det å levere på normert tid. Det later imidlertid til at effekten vi kan

indusere ut ifra dette spede datagrunnlaget, flater noe ut, og dette blir enda tydeligere når vi spalter opp den siste gruppen. De som har ferdigstilt mer enn halvparten av oppgaven har ikke særlig mye høyere sannsynlighet for å levere oppgaven enn de som har unnagjort mellom 20 og 40 prosent. Det frister å trekke den lettvinte konklusjonen at det er viktig å komme i gang med arbeidet, men at det utover dette er faktorer i den siste fasen av arbeidet som bestemmer hvorvidt man kommer i land med oppgaven. Det er imidlertid to forhold som modifiserer denne fristelsen. For det første har vi få data, og for det andre er det en økning i andel som leverer til normert tid på nesten 0,1 når vi beveger oss fra den ”midtre” til den ”øvre” kategorien.

Dersom vi deler opp datamaterialet i de to semestrene, fremkommer det et interessant mønster. Av de som ikke hadde ferdigstilt mer enn 20 prosent, var andelen som klarte å levere relativt lik over de to semestrene, og ganske lav. Det er imidlertid en relativt stor forskjell spesielt på de som hadde ferdigstilt mellom 20 og 40 prosent, men også de som hadde gjort unna mer av oppgaven, mellom V06 og H06 studenter. Mens hele 73 prosent av de 22 V06-studentene som hadde gjort unna mellom 20 og 40 prosent av oppgaven fullførte oppgaven på normert tid, var andelen kun 0,20 blant de (25) sammenlignbare H06 studentene. Den mest nærliggende tolkningen er at et langt innleveringssemester på våren er nok til å kompenserer for en ”moderat” start på oppgavearbeidet i det første semesteret, mens de som leverer på høsten, ikke klarer å levere med den samme mengden arbeid unnagjort i førstesemester. To implikasjoner for potensielle tiltak fra ISVs side, er at studenter som skal levere på høsten, bør få informasjon svært tidlig om at det er ekstra viktig for dem å sette i gang tidlig. 8 av de 18 som hadde gjort ca halvparten eller mer ferdig av H06 studentene leverte. Imidlertid er denne andelen også lavere enn for den sammenlignbare gruppen av vårsemesterstudenter, og dette tyder på at såfremt det er mulig, bør høstsemesterfristen forlenges i fremtiden, dersom målet er at flest mulig skal levere til normert tid. Vi kan selvsagt ikke forkaste muligheten at tallene kun er et resultat av tilfeldigheter, men det er plausibelt at det er en reell underliggende ”innlevering-i-kort-høstsemester-effekt” her.

Vi kan nå se nærmere på ulike aspekter ved grad av progresjon med oppgavearbeidet. Først betrakter vi antall kapittelutkast skrevet, og deretter progresjon i empirisk dataarbeid.

Tabell 6: Andel studenter som leverer til normert tid

Ferdigstilte kapittel-utkast	Ingen	Ett	To	Tre	Fler enn tre
Andel	0,08	0,28	0,41	0,59	0,50
Antall studenter	12	18	37	22	10

Viktigheten av å komme i gang med skrivingen illustreres ovenfor. Kun én av de tolv studentene som ikke hadde ferdigstilt et kapittelutkast klarte å levere i tide. Andelen studenter som leverer i tide etter å ha ferdig ett kapittelutkast er en tredel, mens den er nesten to tredeler for de som har utkast til tre kapitler. Det kan virke bemerkelsesverdig at sannsynligheten for å levere til normert tid, inferert fra våre data, ikke ser ut til å øke når antall utkast øker utover tre. Det er imidlertid interessant å betrakte disse tallene disaggregert. Det er bare to av ti H06 studenter med tre ferdige kapittelutkast som klarer å levere. Elleve av tolv lignende V06 studenter leverer til normert tid. Det er flere H06-studenter som hadde gjort unna mer enn tre kapitler enn V06-studenter, og innenfor H06-gruppen gjør de som hadde skrevet flere enn tre kapitler det bedre enn de andre studentene. Det later til å være viktig å komme i gang for de studentene som leverer til høst, men en god start kompenserer ikke fullt ut for det faktum at de skal levere høst i stedet for vår, skal vi tro de rene punktestimatene. Det er imidlertid betimelig å igjen minne på at vi har få datapunkter å trekke disse slutningene fra, og at vi her heller ikke har gjort usikkerhetsberegninger.

Tabell 7: Andel studenter etter progresjon i datainnsamling og analyse

Empirisk materiale samlet inn og analysert	Lite	mye samlet, ikke analysert	samlet, noe analysert	samlet og stort sett analysert	data er irrelevant
Andel	0,23	0,39	0,63	0,67	0,31
Antall studenter	26	38	19	3	13

Vi ser også at det å ha samlet inn og startet analyse av data later til å øke sannsynligheten for å bli ferdig til normert tid. Andelen øker fra 0,23 blant studenter som har samlet inn lite data til nesten 2/3 av de som har samlet data og påbegynt analyse. Det er imidlertid sterk korrelasjon mellom antall ferdigstilte kapitler og det å ha samlet inn datamateriale, med en korrelasjonskoeffisient (Pearson) på 0,47 blant de 86 studentene der datainnsamling er relevant. Korrelasjonskoeffisienten er signifikant forskjellig fra null på 1%- nivå. Her har jeg antatt at de som har skrevet flere enn tre kapitler har skrevet fire, og tolket denne variabelen ”lineært”, og vi har gjort den noe drøye forutsetningen å tolke ”samlet inn og analysert data” som en forholdstallsvariabel med verdiene {1, 2, 3, 4}.

Hvilken av disse to variablene er ”viktigst”, i den forstand at den gir sterkest utslag på sannsynligheten for å levere på normert tid når vi kontrollerer for den andre? Vi har bare 86 observasjoner, og det vil derfor ligge mye usikkerhet i estimatene. Vi har også forutsatt lineære effekter, noe som antakelig er uholdbart. Likevel gjennomfører jeg en lineær regresjonsanalyse med dikotom avhengig variabel. Dersom vi skal tro denne analysen er det noe viktigere å komme i gang tidlig med skrivingen enn med dataanalysen. Den første er faktisk nesten en signifikant forklaringsvariabel på 5%-nivå, men p-verdien på 0,054 gjør fortsatt at vi ikke kan forkaste hypotesen om null effekt fra antall kapittelutkast på 5%- nivå. Den andre har regresjonskoeffisienten har en p-verdi på ca 0,092, noe som indikerer at vi ikke kan fastslå at progresjon i dataarbeid har betydning ved å forkaste hypotesen om null effekt, dog med bakgrunn i denne imperfekte modellen med et lavt antall studenter. Modellen som helhet har imidlertid signifikant forklaringskraft på 0,1%- nivå, og dette impliserer at de to variablene som sammen indikerer ulike dimensjoner av progresjon med oppgaven med relativ stor sikkerhet kan sies å være relevante for sannsynligheten for å levere til normert tid. Modellens estimerte koeffisienter, dersom vi et øyeblikk ser bort ifra usikkerheten, antyder at dersom man holder antall kapitler fast, kan man øke sannsynligheten for å levere i tide med 0,36 dersom man har samlet og analysert data i forhold til om man har samlet lite data. Dersom man imidlertid går fra å ikke ha skrevet utkast til å ha skrevet utkast til tre kapitler indikerer (den lineære) modellen at

sannsynligheten øker med 0,31, dersom vi holder mengde data samlet og analysert fast. Vi må nok en gang minne oss selv på at datamaterialet er lite, og at det er få kategorier på forklaringsvariablene, samtidig som det er et velkjent problem fra "metodelitteraturen" med å tolke sannsynligheter ut ifra lineære regresjonsmodeller. En mer komplisert logit-modell gir imidlertid svært lignende resultater. P-verdiene til koeffisientene er nå 0,057 for "kapittelutkast" og 0,100 for "empirisk materiale samlet". Når det kommer til sannsynlighetskalkulasjoner antyder modellen for eksempel at en student som har samlet inn data, men ennå ikke analysert, og ikke har skrevet et eneste kapittel har 0,20 i sannsynlighet for å levere til normert tid, mens denne sannsynligheten øker til 0,52 når studenten har skrevet tre kapittelutkast og har gjort det samme dataarbeidet. Forskjellen er altså 0,32 i sannsynlighet for å levere til normert tid når man øker kapittelantallet med tre, mens den lineære modellen antydet 0,31 ovenfor. Det antas at andre sannsynlighetsestimater heller ikke avviker for mye mellom modellene, og den underliggende grunnen er at vi ikke betrakter sannsynligheter som enten ligger svært nær null, eller svært nær én. Det er omkring disse sistnevnte verdiene en lineær modell ofte antas å kunne bli villedende. Vi holder derfor på den enklere lineære modellen videre. Vi har sett at hvilket semester man leverer i kan ha implikasjoner for sannsynligheten for å levere til normert tid. Når vi legger inn en "høstsemesterdummy" i den lineære modellen, er denne variabelen negativ og signifikant på 1%- nivå. "Kapittelutkastvariabelen" er nå også signifikant på 1%- nivå, og "datamaterialevariabelen" er signifikant på 5%- nivå. Begge disse variablene er positive, og koeffisientene er nå ca 30 prosent større, og impliserer derfor en sterkere effekt enn den vi oppga i stad. Når vi altså benytter denne rikere modellen, kan vi slutte at data tyder på at både semester, ferdigstilte kapitler og innsamlet datamateriale er vesentlige forklaringsvariable.

En nifeltstabell gir en god oppsummering av de empirisk målte variasjonene i data.

Tabell 8: Andel med innlevering til normert tid (n)

Ferdigstlte kapitler\Data Samlet	Lite samlet	Mye samlet, ingen analyse	Analyse påbegynt
2>	0,21 (14)	0,25 (8)	0 (3)
2	0,27 (11)	0,41 (17)	0,57 (7)
2<	0 (1)	0,46 (13)	0,83 (12)

Kort oppsummert kan data antyde, dog med stor usikkerhet knyttet til denne generaliseringen, at det er viktig å både komme i gang med både skriving og dataanalyse. I likhet med regresjonsmodellene ovenfor, viser tabellen at det er en positiv effekt både av å ha samlet og analysert data, og å ha skrevet kapittelutkast i det første oppgavesemesteret. Hele ti av de tolv studentene som hadde kommet best i gang med begge aktiviteter i tabellen, klarte å levere i tide.

Et spørsmål som faktisk gir en enda bedre indikasjon på sannsynligheten for å levere i tide enn de ovenfor er ”Vil du si at du er vesentlig forsinket i masteroppgavearbeidet i forhold til de opprinnelige planene du hadde?” De som hevder de er vesentlig forsinket klarte med noen unntak ikke å levere til normert tid, mens svært mange av de som ikke opplevde forsinkelser holdt tidsskjemaet.

Tabell 9: Forsinkelse og normert tid

Forsinket	Nei	Litt	Vesentlig
Andel normerte (n)	0,69 (26)	0,40 (40)	0,15 (33)

Det er høyere sannsynlighet for å levere i alle kategorier for vårsemesterstudentene, men det er en kategori der forskjellen er svært stor. Blant studentene som svarte at de ikke var forsinket i forhold til planene, var det hele femten av seksten studenter på V06-kullet som evnet å levere til normert tid. Bare tre av ti H06-studentene som ikke var forsinket klarte imidlertid å levere til normert tid. Denne forskjellen er urovekkende stor, og den forsterker mistanken om at lengden på høstsemesteret kan være av avgjørende betydning.

Vi undersøker om data tyder på at antallet veiledningsmøter er viktig for sannsynligheten for å levere i tide. Det er imidlertid vanskelig å tolke hva dette eventuelt betyr mer spesifikt. Å møte veileder kan selvsagt være stimulerende for arbeidet, men det kan også bare være en indikator på at studenten alt er i god gang med sin oppgave og "har noe å rapportere".

Tabell 10: Andel som leverer til normert tid , kategorisert etter møter med veileder i første oppgavesemester (n)

Møter veileder	To eller færre	Tre	Fire	Fem eller flere
Andel normert tid (n)	0,30 (27)	0,54 (28)	0,29 (24)	0,50 (18)

De som har få møter med veileder i første semester synes å komme dårligere ut, men det later ikke til å være noen virkning av å øke antallet møter med veileder utover tre, ut ifra de dataene vi har til rådighet.

En viktig variabel som påvirker tendensen til å bli ferdig med oppgaven til normert tid kan selvsagt være hvorvidt studenten møtte på et eller flere uventede problem, for eksempel med datainnsamling eller tilgang til kilder. Det var 29 som hevdet at de støtte på uventede problem i første semester, og 70 som ikke gjorde det. Det er ingen klar tendens til at den første gruppen sjeldnere leverer til frist. 35 prosent av de som støtte på problem, vel og merke i første semester, klarte likevel å levere innen fristen, mens 41 prosent av de som ikke fikk uventede problem i første semester rakk ekspedisjonskontoret med sine eksemplarer før fristen.

4.2.1.2 Forhold i andre semester

Ovenfor pekte vi på den negative sammenhengen mellom tid brukt til andre studier og spesielt arbeid på den ene siden, og tid brukt til oppgaven på den annen side. Fremdriftsrapporten inneholder et spørsmål om hvorvidt studenten tror han/hun har mulighet til å jobbe fulltid (minst 6 timer daglig) med oppgaven i det siste semesteret. Tabellen nedenfor viser at det er en relativt stor forskjell mellom de som svarer ja og

nei på dette spørsmålet med hensyn til hvorvidt oppgaven faktisk leveres i tide. Kun seks av de 27 som ikke har mulighet til å arbeide fulltid leverer i tide.

Dersom vi vender oss mot dem som har mulighet til å jobbe fulltid, er dette heller ingen garanti for å bli ferdig til frist, *spesielt* for de som ikke har gjort unna en god bit av arbeidet i det første semesteret. Kun én av de atten som kan jobbe fulltid, men som har unnagjort mindre enn 20 prosent av arbeidet etter første semester klarer å bli ferdig med oppgaven til normert tid. En tolkning kan være at vi står ovenfor individspesifikke faktorer som gjør at disse studentene ikke jobbet mye i første semester, og heller ikke klarte å utnytte tiden til fulle i det andre semesteret. De som både har mulighet til å jobbe fulltid og virkelig har påbegynt oppgaven i første semester står imidlertid godt rustet. 27 av de 40 som kan jobbe mer enn 6 timer det siste semesteret, og som har gjort unna mer enn 20 prosent av oppgaven det første semesteret, rekker fristen; det er 68 prosent av de aktuelle. Dersom vi øker andelen unnagjort i første semesteret til over 40 prosent, er det kun tre av tretten studenter som *ikke* leverer oppgave til normert tid. Det tilsvarer en innleveringsprosent på 77! Alle de tre som ikke leverte av disse tretten med godt utgangspunkt og tid til rådighet var på H06-kullet, mens blant de ti andre var det fire fra V06-kullet og seks fra H06-kullet. Ingen Her snakker vi om en samspillseffekt, der både et godt førstesemester og tid til rådighet i andre semester bidrar til en høy sannsynlighet for å bli ferdig til innleveringsfristen (gitt fravær av bakenforliggende individspesifikke faktorer).

Tabell 11: Anledning til å jobbe fulltid og andel som leverer til normert frist

Anledning til å jobbe fulltid	Ja	Nei	Vet ikke
Andel som levere normert	0,48 (58)	0,22 (27)	0,36 (14)

Det aller sikreste verktøyet for å predikere hvorvidt en student **ikke** klarer å levere til normert tid, er studentens egenrapporterte sannsynlighet for å levere i tide. Kun én eneste av de 21 som svarer ”Nei, jeg tror ikke jeg rekker å levere innen fristen” leverer innen fristen. Det er ingen av de elleve som svarer ”Nei, jeg får ikke levert innen fristen”, som faktisk leverer til normert tid. Blant de som svarer ”Ja, jeg tror jeg kan

levere innen fristen", er det 49 prosent (av 43) som faktisk leverer til frist. Enten står vi ovenfor en systematisk tendens til feilvurdering av arbeidsmengde, eller det kan være andre mekanismer som står bak det forhold at færre enn halvparten av disse "optimistene" leverer innen frist. Det kan for eksempel være flaut å innrømme at man antakelig innser at man ikke klarer å levere innen frist på et så tidlig tidspunkt, spesielt siden disse rapportene ikke er anonyme. Av de 24 som svarer at de regner det som høyst sannsynlig at de vil levere til normert tid, er det 71 prosent som følger opp i praksis med å levere til normert tid. Også her er det visse ulikheter mellom semestrene. Blant de som gir et av de to "positive" svarene og hadde våren som innleveringsfrist er det en andel på 0,64 som leverer til frist, mens det er 0,46 som er det tilsvarende tallet for H06-kullet. Det er også flere som i utgangspunktet tror de kan levere til frist i V06-kullet (39 av 48 versus 28 av 51).

4.2.1.3 Analyseopplegg og feltarbeid

Dersom vi ser på analyseopplegg, er det slik at 40 prosent av de som skriver casestudier leverer til normert tid. Som vi så tidligere er det mer enn 2/3 av studentene som hadde et slikt analyseopplegg. Blant de med kombinerte analyseopplegg, leverte fire av syv i tide, mens det var tre av syv med kvantitativt opplegg som leverte. To av de tre som foretok en ren normativ analyse fullførte, mens to av de syv med "andre opplegg" leverte i tide. Blant de som foretok en "komparativ analyse med lav n" var det tre av tolv som leverte etter normert plan. Det er imidlertid ikke snakk om mange studenter for de ulike kategoriene av analyseopplegg, og man kan ikke trekke noen spesifikke slutninger om enkelte analyseopplegg er lettere å gjennomføre til normert tid enn andre. Det er ingenting som tyder på at vi kan postulere ulik sannsynlighet for innlevering til normert tid for de ulike analyseoppleggene.

Selv om det i "sluttrapportene" var enkelte som fremhevet omfattende feltarbeid som en årsak til at de ikke evnet å levere i tide, er det ingen tendens til at de som foretar feltarbeid i gjennomsnitt leverer senere enn de andre. Tre av de åtte med lange feltarbeid (mer enn tre uker) fullførte i tide, mens dette gjaldt fire av de åtte med korte

feltarbeid. Andelen av ”studenter som har vært i felten” som leverte i tide var altså 0,44, mot 0,39 i den resterende studentmassen.
Blant de ti studentene som ikke møtte på første fellessamling var det tre som leverte til normert tid, mens det blant de 24 som ikke møtte til den andre fellessamlingen var en omtrent like høy andel som leverte til normert tid som blant de som deltok. Det var også relativt like andeler som leverte til frist blant de som hadde designseminar i første periode (0,40, antall 75) og de som hadde seminaret i andre periode (0,56, antall 16). Forskjellen er ikke stor nok til at vi kan konkludere med at det er gunstigere med hensyn til sannsynlighet for å levere til normert tid, å ta seminaret i andre periode. I praksis ville det vært nok at tre av studentene med seminar i andre periode og leverte innen frist, kontrafaktisk ikke hadde levert i tide for å reversere resultatene.

4.2.1.4 Multivariat analyse

Vi har ovenfor betraktet en rekke bivariate sammenhenger, og vi utvider nå regresjonsmodellen med ”normert oppgave” som avhengig variabel
og ”semester”, ”kapittelutkast” og ”progresjon datainnsamling og analyse” som uavhengige variable. De nye variablene er ”uventede problemer”, ”anledning til å jobbe fulltid” og ”antall møter veileder” (”mer enn fem møter” kodes som seks møter). En multivariat modell gjør at vi kan se på effekter av en faktor, når vi kontrollerer for de andre variablene i modellen. ”Anledning til å jobbe fulltid” er den eneste av de nye variablene som later til å ha en relativt sterk positiv effekt, og den er signifikant på 5%- nivå. Møter med veileder og uforutsette problemer er ikke signifikant forskjellig fra null på konvensjonelle nivåer. Semesterdummyen, og kapittelutkast er signifikante på 1%- nivå. Datainnsamling og analyse har fortsatt en sterk effekt, og er signifikant på 5%- nivå. Alle de signifikante effektene har samme retning som i de bivariate analysene. Dersom vi benytter en logit- i stedet for en lineær regresjonsmodell forblir resultatene omtrent uendret med hensyn til koeffisientenes p-verdier, og alle variable som var signifikant forskjellig fra null på 5%- nivå i den lineære modellen er det fortsatt. ”Progresjon datainnsamling og analyse” byttes deretter ut med det mer generelle spørsmålet om hvor stor andel av oppgaven som er ferdigstilt, siden ikke alle oppgavene er av empirisk karakter. Gitt at datainnsamling og analyse er irrelevant for

slike oppgaver, har disse vært ekskludert fra datagrunnlaget i analysen ovenfor. Datagrunnlaget økes nå fra 85 til 97 observasjoner, og resultatene nedenfor hviler på en lineær regresjonsmodell. Det er ikke store endringer i resultatene, "anledning til å jobbe fulltid" og "semester" er fortsatt signifikante på henholdsvis 5%- og 1%-nivå. "Kapittelutkast" får imidlertid nå en p-verdi på 0,054, og er dermed ikke signifikant på 5%- nivå. Det er heller ikke den nye variabelen, som er et spørsmål om hvor stor del av oppgaven som er gjort ferdig. Den er imidlertid signifikant forskjellig fra null på 10%- nivå.

4.2.2 Karakterer

Jeg har hatt tilgang til karakterprotokoll for masteroppgavene, Tabellen gir andeler med ulike karakteristika i de forskjellige karaktergruppene, med unntak av "antall møter veileder" og "gjennomsnittlig karakter 4020", der det blir oppgitt gjennomsnitt. Flere studenter fra kullene V06 og spesielt H06 har på tidspunktet for skriving av rapporten ikke fått tildelt karakter på sin oppgave, enten fordi de ennå ikke har levert, har hatt muntlig eksamen, eller fått sin karakter registrert.

4.2.2.1 Bivariate mønstre

Vi står derfor igjen med 46 studenter som **både** har levert fremdriftsrapport **og** har registrert oppgavekarakter fra disse to kullene. Dette antallet er lavt, men ikke så lavt at vi ikke i det minste kan forsøke å trekke ut noen mønstre fra materialet. Syv studenter oppnådde A, 20 fikk B, 18 fikk C, og én student fikk D på masteroppgaven, i datamaterialet. Det er vanskelig å si noe om hvorvidt det å levere oppgaven til normert tid påvirker oppgavekarakteren på bakgrunn av de dataene vi har. For det første har vi få observasjoner, spesielt for studenter som ikke leverte til normert tid og har fått tilskrevet karakter. De fleste av disse er naturlig nok studenter som i utgangspunktet skulle levert til våren i 2006. For det andre kan vi ikke utelukke systematiske faktorer som ligger bak og påvirker både tendensen til å levere til normert tid *og* karakteren på oppgaven. Det vi imidlertid kan si, er at det i vårt materiale ikke er noen observerbar tendens til at de studentene som leverer til normert tid får dårligere karakterer enn de andre studentene. Blant de 36 som leverte til normert tid fikk fem A, 18 fikk B og 13

fikk C. Av de ti som ikke leverte til normert tid oppnådde to karakteren A, to fikk B, fem fikk C og én fikk D.

Tabell 12: Andel studenter i karaktergruppe med diverse egenskaper, og diverse gjennomsnitt for gruppene (n)

Karakter	Normert studie	Normert oppgave	<2 kapittel utkast	>2 kapittel utkast	Case-studier	litt/ vesentlig forsinket	lite data samlet	uforutsette problem	Anledning skrive fulltid	feltarbeid	Antall møter veileder Gj.snitt [7]	Gj.snitt karakter STV4020 [8]
A	0,71 (7)	0,71 (7)	0,29 (7)	0,43 (7)	0,29 (7)	0,43 (7)	0,14 (7)	0,29 (7)	1 (7)	0,29 (7)	4,0 (7)	3,9 (7)
B	0,50 (20)	0,90 (20)	0,15 (20)	0,55 (20)	0,65 (20)	0,40 (20)	0,10 (20)	0,10 (20)	0,70 (20)	0,15 (20)	4,0 (20)	3,0 (17)
C	0,61 (18)	0,72 (18)	0,28 (18)	0,28 (18)	0,83 (18)	0,72 (18)	0,39 (18)	0,17 (18)	0,50 (18)	0,17 (18)	3,2 (18)	2,9 (18)
D	0 (1)	0 (1)	0 (1)	1 (1)	0 (1)	0 (1)	0 (1)	1 (1)	0 (1)	0 (1)	3,0 (1)	-
E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Dersom vi ser på de ulike studentgruppene, delt inn etter ”avhengig variabel” (karakter på oppgaven), er det enkelte mønstre, om enn ikke alltid svært sterke, som fremtrer. Flere av mønstrene relatert til progresjonsvariable er av en karakter som man a priori kunne forventet. Vi tar ikke her stilling til om dette kan skyldes tilfeldigheter i det relativt begrensede datamaterialet på 46 studenter, men beskriver her bare de empiriske trekkene. Det er ikke store forskjeller i andelene som hadde skrevet utkast til mindre enn to kapitler etter første semester med oppgaveskriving blant studentene. Dersom vi imidlertid ser på andelene som har skrevet mer enn to utkast, er det relativt flere A og B studenter som har kommet så langt, omtrent halvparten, når man sammenligner med studentene med lavere karakter, der litt under en tredel har unnagjort mer enn to kapittelutkast ved skriving av fremdriftsrapport. Det var også en høyere andel av C-studentene som rapporterte at de var litt eller vesentlig forsinket med oppgavearbeidet enn hos studentene med bedre karakterresultat. Andelen som oppga at de hadde samlet lite data var også langt høyere for C-studentene. Det gjennomsnittlige antallet møter med veileder er også lavere hos studenter med de relativt sett dårligste karakterene på oppgaven.

[7] ”Mer enn 5 møter” settes til syv møter.
[8] Karaktergjennomsnittet beregnes ut ifra følgende tilskrevne tallverdier: A=5, B=4, C=3, D=2, E=1

Dersom vi ser på tidligere prestasjoner, er det en høyere gjennomsnittlig metodekarakter for de gruppene som fikk bedre oppgavekarakter. Det er imidlertid ikke stor forskjell i gjennomsnittlig 4020 karakter mellom B- og C-studentene, der bokstavene refererer til karakter på oppgaven. A-studentene hadde imidlertid nesten én karakter høyere i gjennomsnitt på 4020, når de sammenlignes med B-studentene. Dersom vi runder av kan vi hevde at studentene som fikk A på oppgaven i snitt fikk B på metode, mens de studentene som fikk B og C på oppgaven fikk C i snitt på metoden.

Et interessant fenomen er imidlertid at det er store variasjoner mellom karaktergruppene i andelen som har et casestudie design på oppgaven. Som vi husker av tidligere, er det absolutt flest studenter som velger denne typen design. Det var ingen store forskjeller med tanke på innleveringsprosent til normert tidsfrist, og studenter med casestudie kom omtrent likt ut med de andre gruppene når disse ble regnet som en restkategori. Hva karakterer angår, er imidlertid casestudiene overrepresentert blant de relativt dårligere karakterene. Hele 16 av 18 C'er er casestudier. De to resterende C'ene er oppgitt som kombinasjoner av (minst to) casestudier, komparative analyser med "lav n" og kvantitative analyser. Det var 13 av 20 B'er som hadde et casestudiedesign. Av A-oppgavene var det imidlertid kun to av syv som ble oppgitt som casestudier. I disse to caseoppgavene ble det foretatt feltarbeid, begge av kortere varighet. Kun to av de 16 casestudiene som ble tildelt C hadde feltarbeid tilknyttet. Av de fem A-oppgavene med andre typer design var det en kvantitativ studie, to kombinasjonsstudier og to studier som verken kunne kategoriseres som casestudie, komparativ analyse eller kvantitativ studie (eller en kombinasjon).[9] Jeg ønsker ikke her å gå inn på en nærmere tolkning av resultatene, men en hypotese kan være at "hardere" analyseopplegg premieres av sensorene. En annen hypotese kan være at det eksisterer en selvseleksjonsprosess som gjør at (blant andre) en viss type studenter velger casestudier, og at det ikke er analyseopplegg i seg selv som premieres. Alle studier kan gjennomføres på en mer eller mindre god måte, men det kan være at et casedesign oppleves som det tryggeste valget for studenter som

[9] Basert på personlig kunnskap kan jeg her legge til at de to kombinasjonsstudiene til en relativt stor grad baserte seg på kvantitativ analyse, mens de to "restkategoristudiene" var spillteoretiske analyser.

ikke er like stødige i metodiske kunnskaper som andre studenter generelt. Denne hypotesen støttes muligens av det faktum at de casestudiene som fikk A også inneholdt et feltarbeid, og slik sett muligens kan antas å ha hatt et metodologisk grundig fundament. Av de 16 studentene som fikk C på sin casestudie hadde fire B på STV4020, seks hadde C og seks hadde D. Blant de syv A'ene totalt var det ingen som hadde D på metodekurset, to hadde C, fire hadde B og én hadde A. De to studentene som fikk A på sine casestudier hadde begge B på STV4020. Jeg vil sterkt understreke at antallet studenter det her generaliseres ut ifra er svært lavt, og at man muligens ikke bør legge altfor mye vekt på disse resultatene. Det kan imidlertid være verdt å følge opp disse hypotesene ved en senere anledning.

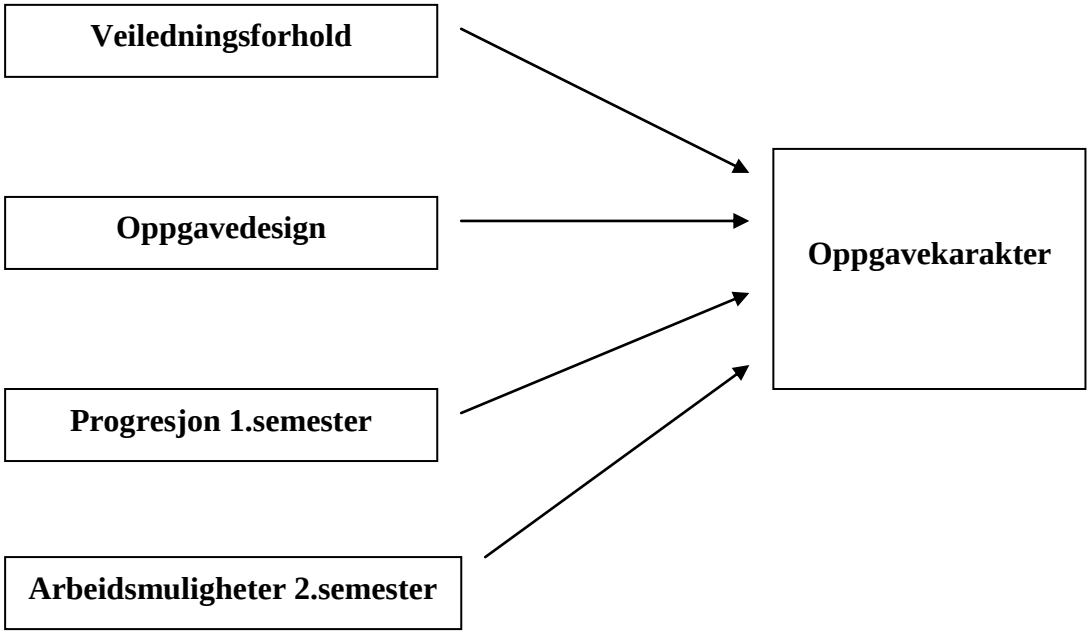
4.2.2.2 Multivariat analyse

Vi kan søke å gå noe videre i forhold til slutninger om hvilke faktorer som påvirker oppgavekarakter. Ovenfor så vi på bivariate sammenhenger, ikke kontrollert for andre faktorer. Vi kan konstruere en multivariat modell, og prøve å se på effekter når andre faktorer kontrolleres for. Vi etablerer en regresjonsmodell, og kan derfor også videre si noe om usikkerheten i de estimerte effektene; mer spesifikt om de er statistisk signifikante på ulike nivåer. Det er imidlertid metodologiske problemer forbundet med dette. For det første har vi liten spredning på den avhengige variabelen, og karakter på oppgaven må påtvinges tolkningen som en intervallvariabel, selv om den i utgangspunktet er ordinal (A er bedre enn B er bedre enn C osv.) Vi antar altså at å gå fra C til B er en prestasjonsheving på linje med å gå fra B til A. Med få verdier på den avhengige variabelen, vil man også lett komme borti det regresjonstekniske problemet "heteroskedastisitet", men dette vil bli sett bort ifra her. Vi har også et lite antall enheter, noe som vil gjøre usikkerheten i estimatene stor. Møter med veileder i første semester som en indikator på kvalitet på veiledningsforholdet[10], en casestudiedummy, anledning til å jobbe fulltid i andre semester[11] og en indikator på progresjon i første semester inkorporeres alle som uavhengige variabler i modellen. Siden det er flere som oppgir at datainnsamling er irrelevant for oppgaven deres, blir

[10] Nå regnes "mer enn fem" møter med veileder som seks veiledningsmøter.
[11] De som svarer "vet ikke" blir kodet som om de ikke har mulighet til å jobbe fulltid i det andre semesteret.

denne variabelen vanskelig å inkorporere i en regresjonsanalyse, uten å ekskludere flere studenter. I stedet for å bruke data og antall kapittelutkast som indikatorer på progresjon, bruker jeg derfor det mer generelle spørsmålet om hvor langt studenten hadde kommet (oppgitt i prosent) i oppgavearbeidet ved tidspunktet for fremdriftsrapporten[12].

Figur 24: Stilisert modell over faktorer som påvirker oppgavekarakter



Alle de fire variablene inngår i modellen med det forventede fortegnet: Antall møter med veileder, progresjon i første semester og mulighet til å arbeide fulltid andre semester har alle positiv effekter på karakteren ifølge denne modellen, og casestudiedesign reduserer den forventede karakteren. Det er imidlertid bare casedummyen og mulighet til å jobbe fulltid i det andre semesteret som er signifikant på 5%- nivå. Sistnevnte er også signifikant på 1%- nivå. Den forventede oppgavekarakteren går ifølge modellen opp med "en halv karakter" når man går fra et casestudie til et annet design, når de andre variablene holdes konstante. Dersom man har mulighet til å arbeide fulltid idet andre semesteret går imidlertid den forventede karakteren opp med "to tredels karakter", når vi holder oppgavedesign,

[12] Effekten av å klatre en svarkategori antas her å være konstant. Altså antas det å ha samme virkning å gå fra "mindre enn 20%" til "mellom 20 og 40%" som fra "mellom 20 og 40%" til "omtrent halvparten".

veiledningsmøter og progresjon i første semester konstante. Effektene fra veiledningsmøter og progresjon i første semester er ikke bare statistisk ikke-signifikante, men også små ifølge denne modellen. Det er verdt å minne om at vi kun har 46 observasjoner, og dermed kun 41 frihetsgrader i modellen.

Er det relevant å kontrollere for metodekarakteren i en slik analyse? Som nevnt kan de relativt dårlige resultatene for casestudier skyldes en selvseleksjon av studenter som ikke har et like godt grep om metodiske spørsmål og teknikker til dette designet, og denne effekten vil bli søkt kontrollert for ved å inkludere metodekarakteren. Man kan muligens også hevde at man delvis kontrollerer for andre individspesifikke faktorer ved å ta inn metodekarakteren, og man kan antakelig holde en lengre diskusjon rundt validiteten av denne kontrollen. I praksis er det imidlertid ikke store endringer å spore i resultatene når man foretar denne kontrollen. Alle de fire variablene fra den forrige modellen beholder sitt fortegn. Effekten av å kunne arbeide fulltid reduseres noe, men ikke mye, og er fortsatt signifikant på 5%- nivå. Mer overraskende, ut ifra diskusjonen ovenfor, er det at casestudieeffekten faktisk blir enda noe tydeligere, og fortsatt er signifikant på 5%- nivå. Progresjonsvariabelen får en noe sterkere estimert effekt (en svarkategori opp gir en gevinst i form av en forventet økning på en tidels karakter), men den er fortsatt ikke signifikant på 5%- nivå. Metodekarakteren har en positiv estimert effekt, og den er signifikant på 10%- nivå, men ikke på 5%- nivå. En metodekarakter opp impliserer ifølge modellen en forventet økning i oppgavekarakteren på ”en femdels” karakter.

Dersom vi inkluderer en ”høstsemesterdummy” i regresjonen ved siden av de andre fem beskrevne variablene, later ikke resultatene til å endre seg spesielt. Koeffisienten til denne variabelen er også ubetydelig. For de studentene som først evner å levere oppgaven later ikke innleveringssemester til å påvirke karakter ut ifra denne modellen med det begrensede datagrunnlaget vi besitter.

4.2.2.3 Metodekarakterens betydning

Det kan også fremkomme visse mønstre dersom man deler studentene inn etter hvilken karakter de fikk på STV4020. Enkelte av studentene tok metodekurs før kvalitetsreformen, og har oppgitt tallkarakter og hadde da to karakterer (én for SPSS-kurs) i metoderelaterte kurs. Jeg har ikke transformert tallkarakterer for disse studentene til bokstavkarakterer. Det dreier seg uansett om et lite antall studenter.

Hvordan er metodekarakteren og sannsynligheten for å levere oppgave til normert tid korrelerte. Og dersom det er en positiv korrelasjon, er dette et uttrykk for viktigheten av å arbeide godt med metodepensum, eller er det en refleksjon av studentenes evner mer generelt? I samfunnsøkonomien har det blitt debattert rundt i hvor stor grad utdanning faktisk bygger relevant kunnskap (humankapital), og i hvor stor grad utdanning kun kan brukes til å signalisere allerede underliggende egenskaper.

Tabell 13: Metodekarakter og andel som leverer oppgave til normert frist

	Karakter 4020		
	D	C	B og A
Masteroppgaven på to semestre (n)	0,43 (23)	0,37 (41)	0,55 (20)
Hele masterstudiet på fire semestre (n)	0,30 (23)	0,24 (41)	0,50 (20)

Det er en høy prosent av studentene med de beste metodekarakterene som leverer oppgaven til normert frist og halvparten av de med A eller B fra STV4020 fullfører hele studieløpet også på normert tid. Det er faktisk C-studentene som sjeldnest leverer oppgaven til fristen av de talte studentene og C-studentene er også de som ifølge disse dataene, som består av 84 studenter totalt, sjeldnest fullfører studiet på fire semestre. Kun en firedel klarer å følge et normert studieløp. D-studentene har noe høyere andeler, men forskjellen opp til C-gruppen er så små at de godt kan være et utslag av statistiske tilfeldigheter. Vi kan imidlertid se på andelen av de ulike gruppene som fullfører hele studieløpet på normert løp, altså bruker to år på mastergraden

Til slutt kan vi betrakte sammenhengen mellom metodekarakter og masteroppgavekarakter blant de 42 som både har oppført metode og oppgavekarakter.

Korrelasjonskoeffisient, gitt (en drøy) tolkning av karakterer som forholdstallsvariable er 0,33, og den er signifikant på 5%- nivå.

Tabell 14: Antall karakterer

Karakter på masteroppgaven	Metodekarakter			
	D	C	B	A
C	6	7	5	-
B	5	7	5	-
A	-	2	4	1

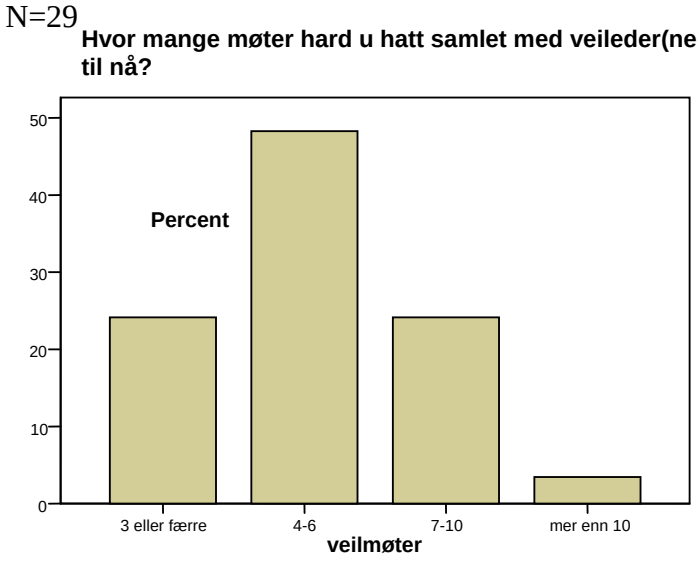
5. Sluttrapporter

Sluttrapporter skrives av de studentene som ikke leverer inn oppgaven til frist. Jeg har hatt tilgang til de sluttrapportene som ble levert inn desember 2006, og jeg vil se nærmere på enkelte av spørsmålene oppgitt i denne rapporten.

5.1 Veiledningsforholdet

Studentene blir bedt om å oppgi antallet møter de har hatt med sin veileder, der faste kategorier blir presentert. Av de 29 som leverte inn skjemaet oppga sju stykker at de hadde hatt tre eller færre møter, fjorten studenter hadde hatt mellom fire og seks møter, mens åtte studenter hadde hatt syv eller flere møter. Det er imidlertid vanskelig å si noe om hvorvidt disse studentene har hatt mer eller mindre veiledning enn de som leverte. Vi har oppgitte tall for veiledning for alle studenter etter første semester med oppgavearbeid, men ikke for det totale antallet veiledningsmøter for de som ikke har levert sluttrapport, det vil si de som leverte til normert tid. Det er ikke store forskjeller i antall veiledningsmøter på første semester mellom de som leverer sluttrapport og den resterende studentmassen i gjennomsnitt, men det er altså enkelte som har hatt svært få veiledningsmøter, og enkelte fremstiller diverse problemer i veiledningsforholdet som uheldig i forhold til oppgaveprosessen. Veiledere som ikke svarer på henvendelser blir nevnt av enkelte, og dette er selvsagt uheldig, selv om dette heller virker som unntaket enn normen.

Figur 25: Antall veiledningsmøter



5.2 Hvorfor ble ikke studentene ferdige til fristen?

Studentene ble også bedt om å oppgi en eller flere årsaker til at de ikke har klart å bli ferdig med oppgaven til innleveringsfristen. De fem oppgitte kategoriene var ”Sykdom eller andre personlige forhold”, ”Jobbet for mye ved siden av studiene”, ”Problemer med datainnsamling eller lignende”, ”Kom for sent i gang med arbeidet” og ”Andre forhold”. Av de 29 studentene, er det tretten som oppgir kun én begrunnelse for forsinkelsen, fjorten oppgir to begrunnelser og det er to studenter som oppgir tre.

Dersom vi betrakter hver oppgitte begrunnelse, uavhengig av om den er oppgitt av en person som har oppgitt flere andre samtidig, ser fordelingen ut som nedenfor.

Tabell 15: Antall ganger forsinkelsesgrunn er oppgitt av student: Student oppfatter faktor som medvirkende årsak til forsinkelse

Sykdom	Jobb	Dataproblemer	Sent i gang	Annet
11	12	4	11	9

Det er altså svært få som oppgir problemer med datainnsamling som en medvirkende faktor til at de ikke har levert til fristen. Sykdom, jobb og sen start er oppgitt av omtrent like mange studenter. Ti av de elleve som oppgir sen start som en faktor oppgir imidlertid også minst én annen årsak, hovedsakelig jobb og ”annet”. Sju av elleve som har oppgir sykdom oppgir også flere årsaker, og det samme gjelder åtte av de tolv som oppgir jobb. Av de som oppgir ”annet” og ”sent i gang”, er en gjenganger at studenten har tilbrakt et semester i utlandet (tre i Tyskland og én i Storbritannia), og at semesteret her slutter utpå våren. Dette gjør at studentene ikke har kunnet begynne sitt vårsemester før etter to-tre måneder før det offisielt starter ved UiO. Det er tydelig at dette forholdet oppleves frustrerende for enkelte, og forslag til å lette overgangen tilbake til studiene ved UiO for slike studenter vil antakelig bli kjærkomment mottatt. Fire personer refererer også til et arbeidskrevende feltarbeid, og fire henviser til bytte av problemstilling underveis. To studenter peker på et problematisk veiledningsforhold som årsak.

På spørsmål om når studentene akter å levere sin oppgave, oppgir de aller fleste at de satser på å levere til neste frist i april 2007. Flere akter å gjøre seg ferdig med oppgaven før den tid, og enkelte uttrykker irritasjon over at det ikke er formelt mulig å levere oppgaven på et tidligere tidspunkt. To studenter som ikke oppgir april som innleveringsfrist viser til utsatt innleveringsfrist 15. desember, og et par hevder de skal levere i januar (Det er usikkert om disse studentene her har misforstått, til tross for at det står eksplisitt i teksten at neste frist er i april.). Det er ingen som skriver at de har som plan å levere senere enn april.

6. Konkluderende betraktninger

En oppsummering av resultatene fra analysene vil ikke gjengis her. Sammendraget i begynnelsen av rapporten egner seg godt til et slikt formål. Rapporten er relativt fri for råd og slutninger om hva som kan forbedres, utover studentenes egne meninger. Hvilke reformer eller generelle forbedringer som *bør* foretas avhenger først og fremst av hvilke målsetninger man har. Fokuset har her ofte ligget på hvilke faktorer som bidrar til å øke sannsynlighet for innlevering til normert frist, men det er selvsagt ikke vanskelig å peke på andre relevante målsetninger med opplegget rundt en mastergradsoppgave. Dette er et poeng som ikke bør glemmes. Det andre sentrale forholdet som må tas i betraktning, utover normative prioriteringer, er hvordan kausalstrukturene generelt ser ut på dette området. For å være mindre pretensiøs: Er det for eksempel slik at individer som ikke skriver mye første semester ikke klarer å levere i andre semester *fordi* de jobbet lite i første semester, eller er det muligens slik at vi her har med lite motiverte studenter, eller studenter som grunnet andre individuelle forhold, verken klarer å produsere i første eller andre semester. Tror man det første er tilfelle, blir det lettere å argumentere for aktive grep fra instituttets side med hensyn til å legge insentivstrukturen, gulrøttene og piskene, opp slik at flere i fremtiden følger ønsket mønster.

Onsdag 31. august 2005

Institutt for statsvitenskap, UiO

Midtveis***evaluering*** av masteroppgaveveiledningen V-05

1. Hva er din vurdering av følgende deler av masteroppgaveundervisningen så langt? (Sett kryss)

	Svært god(t)	**God(t)**	**Både-og**	**Mindre god(t)**	**Lite god(t)**
Designseminaret					
Veiledningen					
Fellessamlingene					
Informasjonen fra instituttet					

2. Hvordan kan **designseminaret** forbedres?

3. Hvordan kan den individuelle **veiledningen** forbedres?

4. Hvordan kan **fellessamlingene** og **informasjonen** fra instituttet forbedres?

5. Vennligst anslå hvor mange timer per uke du i gjennomsnitt arbeidet med masteroppgaven (inkludert designseminaret) i vårsemesteret. Sett kryss eller oppgi et eksakt timetall.

Under 10 timer	**10-19 timer**	**20-29 timer**	**30-39 timer**	**40 timer eller mer**

6. Vennligst angi gjennomsnittlig tidsbruk per uke på jobb ved siden av studiene i vårsemesteret:

____ timer

7. Var jobben faglig relevant?

☐ Ja, knyttet til masteroppgaven
☐ Ja, men ikke direkte knyttet til oppgaven
☐ Nei

8. Vennligst angi gjennomsnittlig tidsbruk per uke på kurs/emner du tok i vårsemesteret, samt antall studiepoeng (ikke designseminar):

____ timer ____ studiepoeng

9. Hva synes du om at instituttet opererer med en innleveringsfrist som innebærer at oppgaven ikke kan leveres før i april hvis fristen oversittes? (Sett kryss.)

Svært bra	Bra	Både-og	Uheldig	Svært uheldig

Eventuelle utfyllende kommentarer

10. Hvordan vil du vurdere **veileders innsats** når det gjelder: (sett kryss)

	Svært god	God	Både-og	Mindre god	Lite god
Forberedelse til møter					
Oppfølging					
Å kommentere (kapittel)utkast					
Tilgjengelighet					
Å sette tydelige krav					

11. Hvordan vil du vurdere **veileders hjelp** med hensyn til å utvikle: (sett kryss)

	Svært god	God	Både-og	Mindre god	Lite god
Problemstilling					
Forskningsdesign/opplegg					
Tilretteleggelse av data/kilder					
Disposisjon for oppgaven					

12. Hvordan vurderer du din **egen innsats** med masteroppgaven så langt? (sett kryss)

Svært stor	Stor	Både-og	Liten	Svært liten

Eventuelle utfyllende kommentarer:

13. Hva er ditt ambisjonsnivå når det gjelder karakteren på masteroppgaven? (sett kryss)

A	B eller bedre	C eller bedre	D eller bedre	Ståkarakter

Hva synes du om følgende påstander om masteroppgavene? (sett kryss)

	Helt enig	Delvis enig	Usikker	Delvis uenig	Helt uenig
Omfanget på masteroppgaven bør reduseres					
Studentene bør ha anledning til å velge en oppgitt problemstilling (helst med tilrettelagt datamateriale)					
Designseminaret kommer for tidlig i 3. semester					
Designseminaret bør gå over hele tredje semester					

FRIST: Senest én uke etter innleveringsfristen for oppgaven

STV4900 VEILEDNINGSSEMINARET
Sluttrapport fra masteroppgavearbeidet

Hvis du ikke er ferdig med masteroppgaven ved innleveringsfristens utløp, er innlevering av fullstendig og korrekt utfylt sluttrapport innen fristen et av vilkårene for å bestå veiledningsseminaret STV4900. Rapporten sendes ekspedisjon@stv.uio.no med kopi til b.e.rasch@stv.uio.no.

NAVN:	
ADRESSE: **TELEFON:**	
E-POST:	
Avtaleperiode og frist for levering av masteroppgaven:	
VEILEDER(E):	

Eventuelle kommentarer om veiledningen/veiledningsforholdet: **[Merk: Veileder får kopi av sluttrapporten]**

Hvor mange møter har du hatt samlet med veileder(ne) til nå (sett kryss nedenfor)? Dersom deler av veiledningen har skjedd via epost eller lignende, bør det fremkomme i kommentarfeltet.			
☐ 3 eller færre møter	☐4-6 møter	☐ 7-10 møter	☐ Mer enn 10 møter
Utfyllende kommentarer:			

Detaljert redegjørelse for hvor langt arbeidet med masteroppgaven har kommet (Hvor mye er skrevet? Foreligger alt datamateriale? Hvilke kapitler gjenstår å skrive?):

Kort redegjørelse for hvorfor det ikke har latt seg gjøre å levere masteroppgaven innen fristen (sett kryss i minst én rute):				
☐ 1. Sykdom eller andre personlige forhold	☐ 2. Jobbet for mye ved siden av studiene	☐ 3. Problemer med datainnsamling eller lignende	☐ 4. Kom for sent i gang med arbeidet	☐ 5. Andre forhold
Utfyllende opplysninger ved avkrysning av 2, 3, 4 eller 5:				

Plan (så detaljert/konkret som mulig) for tiden frem mot innlevering, herunder tidspunkt for når du tar sikte på å levere oppgaven: **[Husk at første innleveringsmulighet er april eller oktober; studenter som er *mer enn ett semester på overtid* kan levere fra semesterstart til og med april/oktober.]**

Eventuelle tilleggskommentarer om andre forhold:

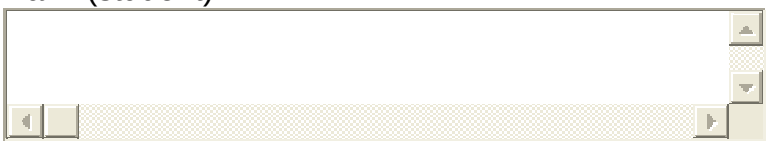
nettskjema

Forhåndsvisning av ”Fremdriftsrapport (masteroppgaven) etter ett semester med veiledning”

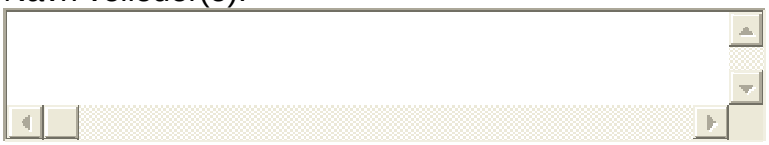
[Avslutt forhåndsvisning]

1. Personalia

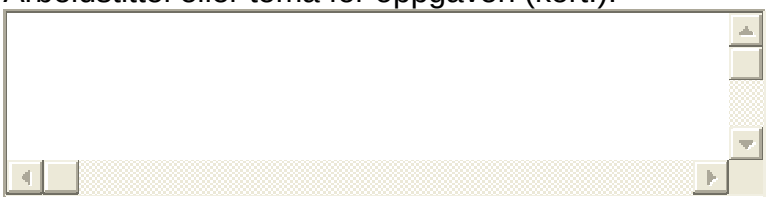
1.1 Navn (student): *



1.2 Navn veileder(e): *



1.3 Arbeidstittel eller tema for oppgaven (kort!): *



2. Status for arbeidt med masteroppgaven.
Her følger noen spørsmål hvor vi vil be deg antyde hvor langt arbeidet med masteroppgaven har kommet.

2.1 Utkast til kapitler *
Angi hvor mange kapitler du har skrevet utkast til. For at en kapitteltekst skal kunne regnes som et "utkast", må den ha et omfang som ligger i nærheten av det antallet sider som det ferdige kapitlet trolig vil ha, og den aktuelle teksten må regnes som mer enn "halvferdig".

- ○ 0 (ikke noe av det som er skrevet kan regnes som kapittelutkast)
- ○ 1 (utkast til ett kapittel; f.eks. innledningskapitlet)
- ○ 2 (utkast til to kapitler)
- ○ 3 (utkast til tre kapitler)
- ○ 4 (utkast til mer enn tre kapitler)

2.2 Empirisk materiale *

Er det empiriske materialet som benyttes i masteroppgaven i all hovedsak samlet inn og analysert?

- ○ Ikke relevant for min oppgave
- ○ Lite av datamaterialet er samlet inn
- ○ Mye av datamaterialet er samlet inn, men det er ikke analysert
- ○ Dataene er samlet inn, og noe av materialet er analysert
- ○ Innsamling og analyse av data stort sett gjennomført

2.3 Hvor mye ferdig *

Kan du gi et grovt anslag på hvor langt du alt i alt mener å ha kommet i arbeidet med masteroppgaven?

- ○ Under 20 prosent ferdig
- ○ Mellom 20 og 40 prosent ferdig
- ○ Nærmere halvferdig (opp mot 50 prosent)
- ○ Mellom 50 og 70 prosent ferdig
- ○ Mer enn 70 prosent ferdig

2.4 Veiledning *

Hvor mange møter hadde du med veileder(e) i løpet av forrige semester? Hvis du har hoved- og biveileder, sett da opp det samlede antall veiledningsmøter.

- ☐ Ingen
- ☐ Ett
- ☐ To
- ☐ Tre
- ☐ Fire
- ☐ Fem
- ☐ Mer enn 5 veiledningsmøter

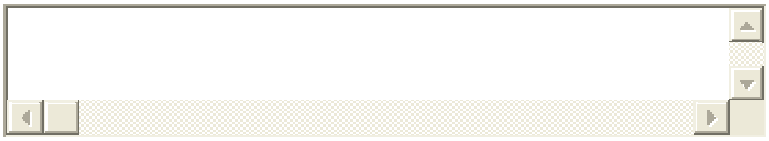
2.5 Forsinkelse *

Vil du si at du er vesentlig forsinket i masteroppgavearbeidet i forhold til de opprinnelige planene du hadde?

- ○ Nei, ikke forsinket
- ○ Nei, bare litt forsinket
- ○ Ja, vesentlig forsinket (vennligst besvar neste spørsmål)

2.6 Grunn til forsinkelse

Hvis du har svart "ja" på det forrige spørsmålet, kan du kort og stikkordmessig nevne hovedgrunnen(e) til at du er blitt vesentlig forsinket?



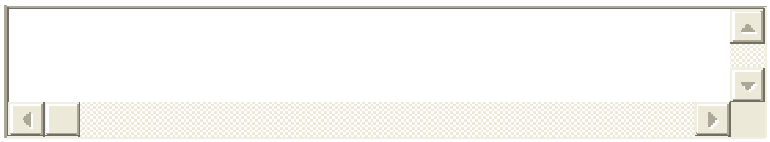
2.7 Uforutsette problemer *

Har du støtt på uforutsette, vesentlige problemer i masteroppgavearbeidet så langt?

- Nei, ikke vesentlige problemer
- Ja, vesentlige problemer (vennligst besvar neste spørsmål)

2.8 Hvilke problemer

Hvis du har svart "ja" på forrige spørsmål: Kan du kort og stikkordmessig si litt om hvilke vesentlige problemer du har støtt på i arbeidet med masteroppgaven?



2.9 Ferdig innen fristen *

Regner du med at masteroppgaven blir ferdig innen innleveringsfristen?

- Ja, jeg regner det som høyst sannsynlig
- Ja, jeg tror jeg kan levere innen fristen
- Nei, jeg tror ikke jeg rekker å levere innen fristen
- Nei, jeg får ikke levert innen fristen

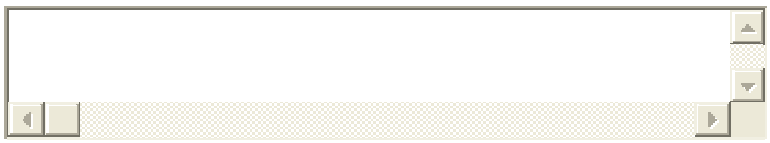
2.10 Full tid *

Har du anledning til å arbeide full tid med masteroppgaven fram til innleveringsfristen? Med "full tid" menes minst 6 timer per dag i gjennomsnitt.

- Ja
- Nei
- Vet ikke

2.11 Utfyllende kommentarer

Har du utfyllende kommentarer til spørsmålene ovenfor, eller andre ting du gjerne vil nevne eller ta opp? Husk at svarene ovenfor og kommentarer du skriver inn nedenfor vil være til stor hjelp for instituttet i arbeidet med å utvikle og forbedre studietilbudet. NB: Husk også å fylle ut skjemaet for "midtveisevaluering".



3. Andre spørsmål

3.1 Første fellessamling *

Var du tilstede på den første fellessamlingen ved begynnelsen av forrige semester?

- Ja
- Nei

- Nei, jeg var på utveksling

3.2 Andre fellessamling *
Var du tilstede på den andre fellessamlingen?

- Ja
- Nei

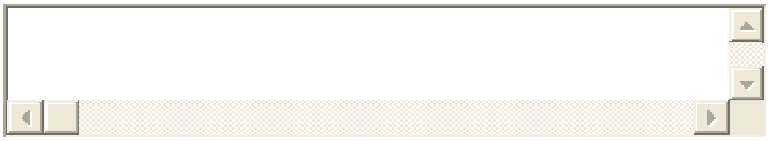
3.3 Designseminar *
Gikk du på designseminar i første eller andre undervisningsperiode i forrige semester?

- 1. periode
- 2. periode
- Tok ikke designseminar forrige semester

3.4 Undersøkelsesopplegg *
Hva slags undersøkelsesopplegg er det du hovedsakelig har lagt til grunn for masteroppgaven? Det er ikke sikkert at det er så lett å velge ett av svaralternativene, men du kan gi utfyllende kommentarer under neste spørsmål hvis du har behov for det.

- Case-studie
- Komparativ analyse (få enheter innenfor komparativt design)
- Kvantitativ analyse
- En kombinasjon av (minst to av) de ovennevnte
- Normativ analyse
- Ingen av delene

3.5 Utfyllende om forskningsdesign
Her kan du gi utfyllende kommentarer til foregående spørsmål om undersøkelsesopplegget i masteroppgaven din.



3.6 Utlandet *
Har du gjennomført feltarbeid eller lignende i utlandet?

- Ja (varighet på mer enn 3 uker)
- Ja (varighet på 3 uker eller mindre)
- Nei

3.7 Hvor har du bachelorgrad (statsvitenskap eller tilsvarende) fra? *

- Universitetet i Oslo
- Universitetet i Bergen
- Universitetet i Tromsø

- ☐ NTNU
- ☐ Høgskole
- ☐ Fra utlandet
- ☐ Blandet høgskole/universitet
- ☐ Annet

[Avslutt forhåndsvisning]

Alle innsamlede data håndteres i henhold til personopplysningsloven samt personopplysningsforskriften, og etter de krav som stilles til informasjonssikkerhet ved behandling av personopplysninger. Hvis du har spørsmål angående dette, kan du kontakte eieren av spørreundersøkelsen som er Forskningskonsulent <forskningskonsulent@stv.uio.no>

Redaksjon: Informasjonsavdelingen, nettskjema@usit.uio.no
Nettskjema v1.6.12

Kontakt UiO Hjelp