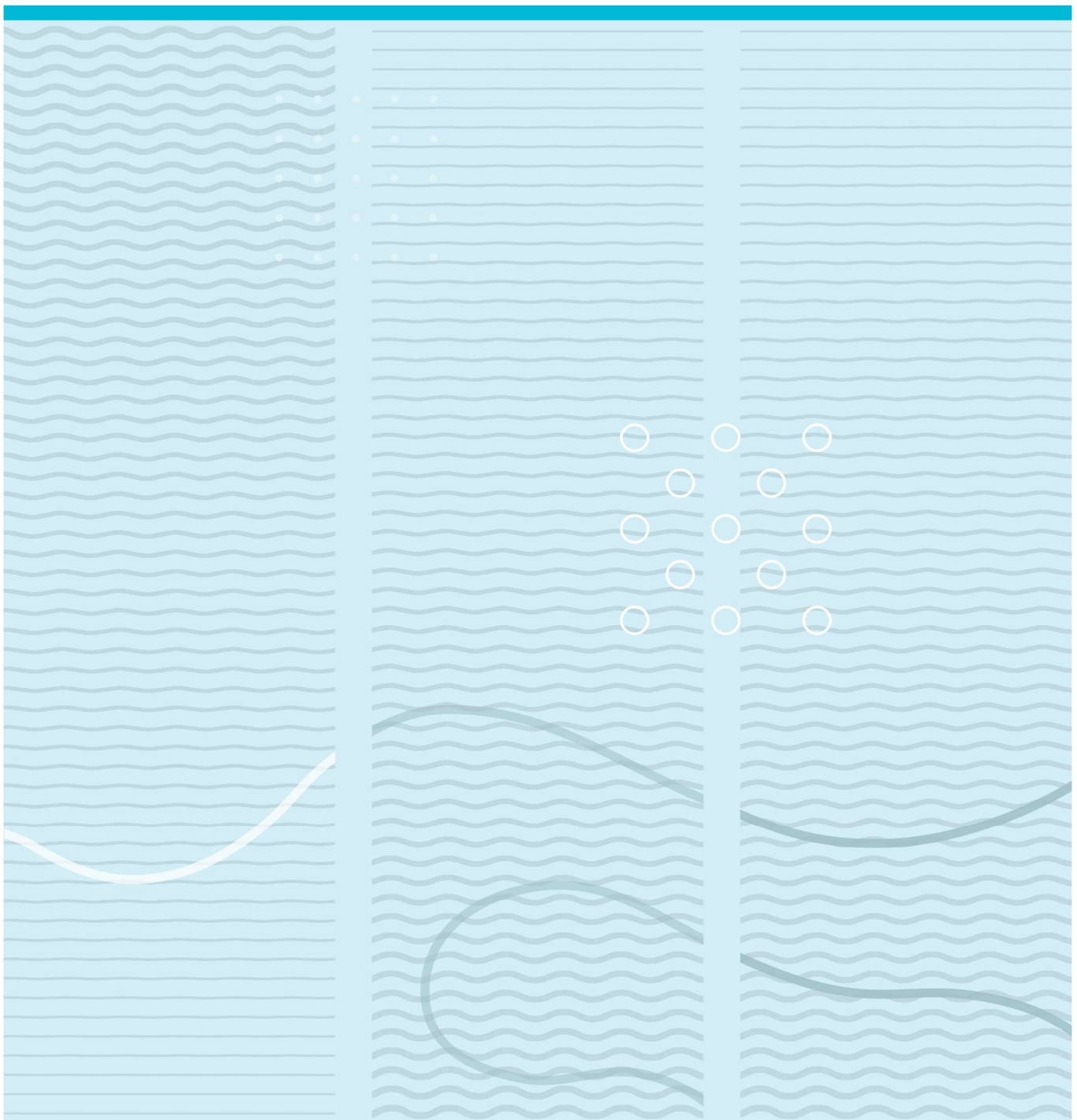


Grete Hystad Bjørntvedt

«Det har gjort noe med meg»

En studie av masterstudenters opplevelse av kvalitet i utdanningen



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for helse- og sosialfag
Institutt for sosialfag
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Grete Hystad Bjørntvedt

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Tittel: «Det har gjort noe med meg» – En studie av masterstudenters opplevelse av kvalitet i utdanningen

Avhandlingen har følgende problemstilling: Hva fremmer kvalitet i utdanningen slik masterstudenter ser det?

Metode: Studien er kvalitativ og består av ni retrospektive dybdeintervjuer med tidligere masterstudenter som har fullført masterstudiet Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge, ved det som tidligere het Høgskolen i Telemark. Felles for informantene er at de fullførte studiet til normert tid.

Resultater: Av studiens funn fremgår det at det er noe variasjon med hensyn til hvilke kvalitetsaspekter (i høyere utdanning) informantene har vektlagt. Det samme gjelder hvilken betydning de ulike aspektene har hatt for den enkelte. Selv om det er noen individuelle forskjeller, er det likevel flere fellestrekk i informantenes opplevelse av hva som fremmer kvalitet i utdanningen. Disse fellestrekene presenteres i tre hovedkategorier – struktur, relasjon og utvikling. De utgjør og er presentert som studiens hovedtendenser.

Struktur på og organisering av studiet har vist seg å ha stor betydning for opplevd kvalitet. Når informantene snakker om struktur, er de opptatt av god informasjon, organisering, mulighet til deltakelse, sammenhengen mellom klar struktur og egen læring og av forutsigbarhet. Struktur handler ikke bare om rammer og organisering, men også om å få klarhet i hva som er målet, hva man skal lære. Strukturen knyttes også til en formidling av tydelige krav og forventninger. Dette førte til at studentene ble mer deltakende, og til at de tok mye ansvar. Informantene beskriver følgelig et aktørperspektiv som fordrer samspill og interaksjon. En god struktur ses derfor også i sammenheng med de relasjonene som preget studiet.

Når det gjelder relasjon, snakker informantene om lærere som bryr seg, det å bli sett og bli omtalt ved navn – betydningen av lærere som er interesserte i dem, og som møter studentene

der de er faglig sett. Det fremheves at lærernes væremåte har klar sammenheng med informantenes motivasjon og lærelyst. Videre vektlegger informantene lærernes engasjement, tett oppfølging og tilgjengelighet som svært betydningsfullt, og de er opptatt av at dette skaper en gjensidig forpliktelse. Måten studiet er lagt opp på, og måten studentene opplevde å bli møtt på, bidro dermed til økt deltakelse og engasjement. Dette ses i sammenheng med den utviklingen informantene opplevde i løpet av studiet.

Informantene mener at de utviklet seg både personlig og faglig. Når det gjelder denne utviklingen, er informantene spesielt opptatt av det positive med kontinuerlige innleveringsoppgaver og tilbakemeldinger på disse. De opplevde dette som betydningsfullt både for læring og utvikling. Tilpassede tilbakemeldinger som ble gitt underveis, var et viktig grunnlag for at informantene forsto hvor de var faglig sett, og hva som skulle til for å utvikle seg. Opplevelsen av å utvikle seg faglig, skapte også grunnlag for økt trygghet og tro på egen evne til å mestre de utfordringene studiet bød på. Når det faglige arbeidet også førte til økt bevissthet om egen væremåte og økt evne til kritisk tenkning, kan man forstå det slik at utviklingen både var av faglig og personlig karakter.

De ulike elementene innenfor struktur, relasjon og utvikling kan til sammen sies å ha bidratt til en endring i informantene. Denne endringen fremkom under studiet, men fremstår også som en internalisert og integrert kunnskap de anvender i sitt faglige virke i dag. Dette viser at den opplevde kvaliteten i studiet har hatt betydning for informantenes arbeid med barn og unge.

Abstract

Title: «It had an impact on me» - A study of the quality of education as experienced by master degree students

The main question of the thesis: What improves the quality of education? From master students' point of view.

Method: The study is qualitative, consisting of nine in-depth, retrospective interviews of graduates of the master degree program «Multi-cultural preventive work among children and minors», at the college formerly called «Høgskolen i Telemark». All the interviewees graduated on schedule.

Results: This study reveals variation among the interviewees regarding what qualities in higher education they have emphasized, as well as the level of significance of each quality. Despite individual differences, there are certain common elements that can improve the quality of education. These elements are presented in three main categories: structure, relationship, and development. These are presented as the main tendencies at the study.

The way the degree program is structured and organized is significant for the experienced level of quality. When the interviewees talk about structure, they focus on several things: Information, participation, how things are organized, the relationship between structure and student learning, and predictability. Another important aspect of structure is the communication of clear expectations of the students. The interviewees report that communicating clear expectations increase their participation and sense of responsibility as students. They describe a participant perspective which requires cooperation and interaction.

A good structure is thus associated with meaningful relationships during the study program.

When it comes to relations, the interviewees talk about teachers who care, about being seen and called by name. They also talk about the importance of teachers who show an interest in them, and who teach to their level. Furthermore, it is emphasized that the teachers' behavior has an impact on the interviewees' motivation and eagerness to learn. Additionally, the

interviewees point out the significance of the teachers' involvement, coaching and availability. They indicate that this creates a sense of mutual commitment between student and teacher. If the study program was well organized and the students' needs were met, the students' participation and engagement levels increased. This boosted the development of the interviewees during their master studies.

The interviewees pointed out that they developed both personally and academically. They indicate that turning in assignments regularly and receiving feedback on these was important for their development. Individual and specific feedback throughout the semesters helped the interviewees know the status of their academic progress and where to focus their efforts for further growth. The experience of academic growth gave them a sense of security and confidence in being able to handle the growing challenges of their master's program. The academic work led to increased self-awareness and improved the students' critical thinking skills. Thus one can conclude that the development was of both academic and personal nature.

The various elements of structure, relationship and development all contributed to the growth of the interviewees. This change was evident during their studies, but also appear as an internalized and integrated knowledge applicable in their current professional life. This shows that the perceived quality of the study has been important for the interviewees' work with children and minors.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	5
Innholdsfortegnelse	7
Forord	9
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn og aktualitet	10
1.1.1 Kunnskap om kvalitet i høyere utdanning.....	11
1.1.2 Relevans og begrunnelse for valg av tema.....	13
1.2 Problemstilling og begrepsavklaring.....	14
1.3 Egen forforståelse.....	14
1.4 Avgrensning	15
1.5 Oppgavens oppbygging	15
2 Faglig ramme	18
2.1 Undersøkelser om kvalitet i høyere utdanning.....	18
2.1.1 Tilstandsrapporten	19
2.1.2 Studiebarometeret	20
2.2 Hva er egentlig kvalitet?.....	21
2.2.1 Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet	21
2.2.2 Harvey & Greens fem kvalitetsdimensjoner	22
2.2.3 Studielivskvalitet	26
2.3 Et sosiokulturelt læringsperspektiv	31
2.3.1 Feedback, tilbakemelding og vurdering	32
3 Metode	36
3.1 Valg av metode	36
3.1.1 Semistrukturert intervju.....	37
3.2 Egen studie.....	37
3.2.1 Utvalget	37
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene	38
3.2.3 Analyse og fremstilling av kvalitative data	41
3.3 Ivaretagelse av vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav	44

3.3.1	Situering	45
3.3.2	Intersubjektivitet	47
3.3.3	Validitet	48
3.3.4	Reliabilitet	49
3.3.5	Forskningsetiske krav	50
3.4	Et kritisk blikk på egen studie.....	51
4	Det tenker jeg er kvalitet	53
4.1	Struktur	54
4.1.1	Trådene lå der	54
4.1.2	Man må alltid være med	58
4.2	Relasjon	61
4.2.1	Det har alt å si	61
4.2.2	Det går jo begge veier dette her	71
4.3	Utvikling	75
4.3.1	Skrive – få tilbake, skrive – få tilbake.....	75
4.3.2	Det har gjort noe med meg.....	83
5	Avslutning	92
	Litteraturliste.....	99
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv.....	104
	Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring	106
	Vedlegg 3 – Intervjuguide	107

Forord

Vi lever i en tid det legges vekt på synlige resultater og effektivitet. Dette preger også en del av kravene til kvalitet i høyere utdanning. Når kvalitet i utdanningssystemet er på dagsorden, rettes søkelyset derfor i stor grad mot målbare faktorer og kvantifiserbare størrelser. Men hvordan oppfatter studentene god kvalitet? Hva er det som fremmer kvalitet slik studentene selv vurderer det? Hvordan kan kvalitetsbegrepet gis et nyansert innhold som også inneholder kvalitative elementer?

I denne avhandlingen ses kvalitet «innenfra» gjennom masterstudenters øyne. Et utvalg informanter som har gjennomført masterstudiet Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge ved det som tidligere het Høgskolen i Telemark, snakker om sin egen masterutdanning. De forteller hva som har hatt betydning for dem i masterstudiet, og hvordan dette også preger dem i arbeidet med barn og unge.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter for at de ga av sin tid og lot meg få innsyn i deres opplevelser fra studiet. Det de har delt av erfaringer har gjort det mulig å se kvalitet innenfra, og de har dermed gitt et verdifullt bidrag inn i kvalitetsdebatten.

En spesiell takk til min mann Edgar, som har vært tålmodig og forståelsesfull for all den tiden jeg har brukt på avhandlingen. Takk for gode samtaler, refleksjoner og innspill. Takk til mine to barn Hedvig og Halvor på 3 og 5 år, som med sitt konstante her-og-nå-fokus, hver dag har hjulpet meg til å rette blikket mot det som betyr mest av alt. Takk også til venner og øvrig familie som har vist interesse for arbeidet, og gitt meg motivasjon og tro på mestring i strevsomme perioder.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min veileder Hilde Larsen Damsgaard, som med sitt engasjement, sin kunnskap, støtte og sitt kritiske blikk har bidratt til at jeg har opplevd arbeidet med avhandlingen som meningsfullt og spennende. Tusen takk for gode og inspirerende samtaler, raske tilbakemeldinger og enestående oppfølging.

Porsgrunn, 13.mai 2016

Grete Hystad Bjørntvedt

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Norsk utdanningspolitikk har stått overfor store endringer de siste 60 årene. I etterkrigstiden opplevde Norge en sterk økonomisk vekst. En konsekvens av dette var blant annet etablering av stadig mer arbeid som krevde ny type kunnskap og kompetanse. I 1950- og -60 – årene økte dermed utdanningsnivået og antall utdanningsinstitusjoner betraktelig. Den etter hvert store ekspansjonen i utdanning som fant sted på 1960- og -70 – tallet fikk konsekvenser for tilstrømningen til høyere utdanning. Høyere utdanning var ikke lenger et privilegium for de få, men et stadig større tilbud flere og flere hadde mulighet til å benytte seg av (Stensaker, 1995, s. 11-13).

Høyskole- og universitetsutdanning ble tidligere betraktet som eliteskoler. Studiene bar preg av blant annet få studenter, tett relasjon mellom lærer og student og høyere faglige krav (Aamodt & Hovdhaugen, 2011, s. 14; Stensaker, 1995, s. 24). Etter hvert som kunnskap og utdanning har fått større betydning for vekst og velferd, har utdanning i økende grad blitt regnet som en nødvendighet. Slik sett har høyere utdanning gått fra å betraktes som eliteskoler til det man i dag kaller masseutdanning (Aamodt & Hovdhaugen, 2011, s. 14; Meld. St. nr. 7, 2014-2015, s. 10; Stensaker, 1995, s. 11, 24).

Denne utviklingen kan ses i sammenheng med at samfunnet endrer seg raskt. Økende samhandling på tvers av landegrenser, rask teknologisk og digital utvikling, og klima- og fattigdomsproblematikk fører til utfordringer både på internasjonalt, nasjonalt og lokalt plan (Meld. St. nr. 18, 2014-2015, s. 9). Dagens samfunn krever derfor stadig nye typer kunnskap og kompetanse. Samfunnsutviklingen og norsk økonomi drives først og fremst av menneskelige ressurser, det vil si befolkningens kompetanse. Således er kunnskap og utdanning sentrale bærebjelker i det moderne samfunnet (Meld. St. nr. 7, 2014-2015, s. 5, 10; Meld. St. nr. 18, 2014-2015, s. 9-11; Meld. St. nr. 44, 2008-2009, s. 5). Meld. St. nr. 44 (2008-2009) beskriver dette som utdanningslinja. Dette kan forstås som at kunnskap og utdanning ses på som en nødvendighet, blant annet for å utvikle velferdssamfunnet og møte dagens og fremtidens utfordringer (s. 5). Når samfunnet endres så raskt, vil det derfor være nødvendig å investere i

kunnskap og kompetanse som kan tilpasses endringene og møte nye samfunnsmessige behov og utfordringer. For å få til dette, er det avgjørende at det satses på forskning og høyere utdanning, og at disse preges av høy kvalitet (Meld. St. nr. 7, 2014-2015, s. 5, 10; Meld. St. nr. 18, 2014-2015, s. 9-11; Meld. St. nr. 44, 2008-2009, s. 5).

1.1.1 Kunnskap om kvalitet i høyere utdanning

Høyere utdanning har vært gjennom flere store reformer siden 1960 – tallet, blant annet for å sikre kvaliteten i utdanningen (Frølich, Hovdhaugen, & Terum, 2014, s. 16). Sentral i denne sammenheng er Kvalitetsreformen av høyere utdanning, en omfattende nasjonal reform som trådte i kraft på alle landets universiteter og høyskoler høsten 2003 (Meld. St. nr. 27, 2000-2001). Denne reformen presenterer en FRISK kunnskapspolitikk. FRISK står for fleksibilitet, rettferdighet, intensitet, skaperkraft og kvalitet. Sammen utgjør disse Kvalitetsreformens hovedmål. Intensjonen var å øke kvaliteten på både undervisning, oppfølging av studenter og på studenters eget arbeid. For å stimulere studentenes læringsutbytte og progresjon i utdanningen, samt å hindre frafall, ble det lagt vekt på å styrke samarbeidet mellom studentene og institusjonen. Dette skulle blant annet skje gjennom tettere oppfølging av studentene i forbindelse med innleveringsoppgaver og tilbakemeldinger på oppgaver (Meld. St. nr. 27, 2000-2001, s. 8). Denne delen av kvalitet i utdanningen understrekes også i Strukturmeldingen som kom våren 2015.

Denne meldingens fokus er å tilpasse strukturene i universitet- og høyskolesektoren til dagens og fremtidens samfunn (Meld. St. nr. 18, 2014-2015). Her beskrives aktive undervisningsformer og jevnlig tilbakemeldinger som viktige aspekter for å sikre høy kvalitet i utdanningen (Meld. St. nr. 18, 2014-2015, s. 16). Krav til studenters egeninnsats er også et sentralt element. Man kan i henhold til denne meldingen ikke lenger melde seg opp til eksamen, studere helt på egenhånd og gå opp til eksamen på slutten av studieåret. Det forventes at studentene leverer inn arbeider underveis, samt deltar på obligatorisk undervisning. Dette skal være en kvalitetssikring med tanke på å sikre studentenes progresjon. I meldingen understrekes det at oppfølging av studentene, krav om egeninnsats og studentenes deltakelse sammen skal bidra til å skape økt kvalitet for studentene. Samtidig skal dette også bidra til å redusere frafall. Her er spesielt oppfølging et viktig aspekt (Meld. St. nr. 18, 2014-2015, s. 16).

Selv om reduksjon av frafall var et av hovedmålene med Kvalitetsreformen, viser imidlertid flere rapporter at frafallet ikke har gått ned (Aamodt & Hovdhaugen, 2011, s. 8; Bakken, 2011, s. 2). På tross av at det er naturlig med et visst frafall (Bakken, 2011, s. 1-2), er det bred enighet om at frafallet er for høyt. Både innenfor barnehagelærerutdanningene og lærerutdanningene er det fortsatt mange som ikke fullfører utdanningen sin (Statistisk Sentralbyrå, 2014). På masternivå er det stor variasjon i fullføringsgraden ut fra institusjon og kull. Også her er frafallet stort (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 52). Dette er med på å aktualisere diskusjonen om kvalitet i høyere utdanning.

Kvalitet i høyere utdanning har da også fått mye oppmerksomhet de siste årene. Vi har kunnskap om at kvalitet er viktig. Både Kvalitetsreformen og Strukturreformen har hovedfokus på dette. Et interessant aspekt ved dette er hvordan kvalitet fremstilles, og hva og hvem som avgjør om kvaliteten er god eller dårlig (Utdanningsforbundet, 2012, s. 5). Kvalitet knyttes ofte til rapportering, kvantitative størrelser og målbare faktorer som antall studenter, studiepoengproduksjon, gjennomstrømningsprosent, karakternivå osv. Et eksempel på en slik kvantitativ undersøkelse er Studiebarometeret. Dette er en stor nasjonal undersøkelse som foretas på nesten alle landets høyskoler og universiteter. Undersøkelsen ble innført i 2013 og gjennomføres av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT), på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Den omhandler hvordan studenter vurderer studiekvalitet ved sitt studieprogram. For å måle den subjektive kvaliteten, omfatter undersøkelsen spørsmål som overordnet tilfredshet, undervisning og veiledning, miljø, medvirkning, engasjement, arbeidslivsrelevans og læringsutbytte (Damen, Keller, Hamberg, & Bakken, 2016, s. 4-9). Et av hovedmålene med Studiebarometeret er å spre informasjon om studiekvalitet, for å bidra til å nå målet om å utvikle og forbedre kvaliteten i høyere utdanning. Viktige virkemidler for å få dette til er blant annet å løfte frem studentenes egen stemme om hvordan de opplever studiekvalitet (Bakken, Damen, & Keller, 2015, s. 2, 4-5).

Likevel forteller Tilstandsrapporten for høyere utdanning 2014 at «kunnskap om kvaliteten er noe mangelfull, og at det ikke er utviklet anerkjente indikatorer på området» (Kunnskapsdepartementet, 2014a, s. 20). Dette kan ses i sammenheng med at kvalitetsbegrepet er sammensatt og følgelig vanskelig å operasjonalisere og måle, men det kan også innebære at det er behov for å supplere kvantitative undersøkelser med mer kvalitativ

informasjon om kvalitet. I denne sammenheng må det nevnes at NOKUT har gjennomført en kvalitativ oppfølgingsstudie basert på resultatene av NOKUTs spørreundersøkelse Kvalitetsbarometeret i 2011. Fordi resultatene fra denne undersøkelsen ble oppfattet som interessante, ble det besluttet å foreta en kvalitativ oppfølgingsstudie. Denne ble gjennomført i 2012. Studiens utvalg var her både faglige ledere, undervisere og studenter. Målet var å få utdypende svar og forklaringer, og eventuelle nyanseringer av de resultatene som forelå fra den kvantitative undersøkelsen (Haakstad & Nesje, 2012, s. 1). I denne sammenheng er det også verdt å nevne at Regjeringen er i gang med en stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning. Denne stortingsmeldingen skal legges frem i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2016b).

1.1.2 Relevans og begrunnelse for valg av tema

Behovet for kvalifisert arbeidskraft når det gjelder barn og unge, er økende. Frafallet i høyere utdanning er en samfunnsmessig utfordring når det gjelder rekruttering til velferdsstatens yrker, og det er også et problem for studentene (Bakken, 2011, s. 1-2). I skolesektoren vil det i årene fremover være stor mangel på lærere (Damsgaard, Røsvik, & Øvrum, 2015, s. 115; Roksvaag & Texmon, 2012, s. 4). Innen helse- og sosialsektoren har behovene for tjenester økt, og brukere av disse tjenestene har ofte en sammensatt problematikk. Det blir derfor nødvendig med mer helhetlige og omfattende hjelpetjenester. For å ivareta et bærekraftig velferdssamfunn vil det være vesentlig å fornye utdanningene. Dette er et ledd i å sikre at man utdanner godt kvalifiserte yrkesutøvere med kompetanse tilpasset nye behov (Damsgaard et al., 2015, s. 115; Meld. St. nr. 13, 2011-2012, s. 7-8). Slik sett er det i denne sammenheng relevant å være opptatt av kvalitet i høyere utdanning sett fra studentenes ståsted, fordi kvaliteten av det som inngår i opplæringen vil ha betydning for hvordan studentene opplever at de settes i stand til å arbeide med barn og unge.

På bakgrunn av dette er det i tillegg til kunnskap om grunner til frafall, behov for mer kunnskap om hva som fremmer kvalitet og deltakelse i utdanningene. Hva bidrar til at studentene fullfører utdanningen? Videre er det som nevnt over, viktig med kunnskap om kvalitet, sett gjennom studentenes øyne. Hva er kvalitet slik studentene ser det, og hva er det som fremmer opplevelsen av kvalitet i utdanningen? Et slikt fokus kan også begrunnes med at kvalitet er et mye brukt, men vanskelig definerbart begrep (Aamodt, Hovdhaugen, & Prøitz, 2014, s. 13;

Stensaker, 1998, s. 8; Utdanningsforbundet, 2012, s. 8). Det er derfor av betydning å utdype og nyansere kvalitetsbegrepet slik at det ikke begrenses til kun å omfatte kvantitativt målbare elementer, men også inneholder studentenes vurderinger.

1.2 Problemstilling og begrepsavklaring

Med bakgrunn i dette er masteravhandlingens hensikt å fremskaffe kunnskap om masterstudenters opplevelse av kvalitet i studiet. Avhandlingen er en del av prosjektet *Kvalitet og læring i høyere utdanning* ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Begrunnelsen for åpenhet om prosjektets tilhørighet vil bli redegjort for i metodekapitlet. Prosjektet har som mål å innhente informasjon som gir kunnskap om hva som fremmer og hemmer læring på et masterstudium (Høgskolen i Telemark, 2015). Problemstillingen for denne avhandlingen er:

Hva fremmer kvalitet i utdanningen slik masterstudenter ser det?

Begrepet *kvalitet* har gjennom mange tiår vært gjenstand for debatt, uten at man har greid å komme frem til en entydig definisjon. Kvalitetsbegrepet omtales som diffust og mangefasettert, og en definisjon av begrepet er individuelt og kontekstuelt betinget. Begrepet kan derfor romme mange ulike definisjoner og forståelsesmåter (Aamodt et al., 2014, s. 13; Stensaker, 1998, s. 8; Utdanningsforbundet, 2012, s. 5-10; Wittek & Habib, 2012, s. 234). Men for at kvalitetsbegrepet skal gi mening, må kvalitet ses i forhold til noe (Stensaker, 1998, s. 21; 2014). For å unngå at begrepet blir utflytende og innholdsløst, presenterer Bjørn Stensaker (1998, s. 19-20) Lee Harvey & Diana Greens fem måter å definere begrepet på som gode utgangspunkt for konkretisering av begrepet. De knytter kvalitet til følgende dimensjoner: det *unike og fremragende*, *bestemte standarder*, *relevans*, *økonomi* og til sist *endring og utvikling*, også omtalt som *transformasjon* (Harvey & Green, 1993). En utdypende og bredere definisjon av kvalitetsbegrepet og Harvey & Greens kvalitetsdimensjoner vil bli redegjort for i kapittel 2.

1.3 Egen forforståelse

Det at jeg selv er masterstudent, innebærer at jeg har en opplevelse av og erfaring med ulike sider ved studiet som har vært betydningsfulle for min studiehverdag. I løpet av dette studiet

har jeg fått en formening om hva jeg legger i kvalitet i utdanningen. Jeg har derfor hatt med meg denne forforståelsen da jeg snakket med mine informanter, noe som kan ha betydning for min faglige vinkling i oppgaven og hvordan jeg tolker dataene (Grønmo, 2004, s. 17). Min intensjon har likevel vært å være åpen for andre betraktninger og tolkninger av kvalitet og hva som fremmer og hemmer læring. Dette utdypes i metodekapitlet.

1.4 Avgrensning

Studien er avgrenset til å omfatte et utvalg informanter som har fullført masterstudiet *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge* til normert tid. Det er dette masterstudiet de har erfaring fra og ser tilbake på. Jeg har avgrenset utvalget på denne måten for å få et retrospektivt bilde av studiet som helhet, og for å få innblikk i kvalitetselementer i studiet slik studentene ser det.

1.5 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 har jeg gjort rede for aktualitet og bakgrunn for valg av tema. Videre har jeg presentert problemstilling og avklart sentrale begreper. Avslutningsvis i dette kapitlet redegjøres det for oppbygging av oppgaven.

Kapittel 2 utgjør avhandlingens faglige ramme. Jeg innleder dette kapitlet med en redegjørelse for sentrale funn i Tilstandsrapporten for høyere utdanning og Studiebarometeret, som allerede er nevnt tidligere i denne innledningen. Begrunnelsen for dette er et ønske om å få frem nyere forskning på området. For å få en forståelse av kvalitet, vil jeg så vise til at kvalitetsbegrepet er komplekst og mangefasettert. Som et grunnlag for å forstå kvalitet i denne sammenheng, fremstiller jeg deretter ulike teoretiske perspektiver på kvalitet. Først omtales kort strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet, før jeg utdyper Lee Harvey & Diana Greens fem kvalitetsdimensjoner for kvalitet i høyere utdanning. Dette vektlegges fordi disse dimensjonene er sentrale i diskusjonen om kvalitet høyere utdanning. For å få en subjektiv forståelse av kvalitet, presenteres til sist Reidun Tanges KART – modell for skolelivskvalitet, her omgjort til studielivskvalitet. Fordi avhandlingens hensikt er å belyse kvalitet i utdanningen sett fra studenters ståsted, er det nærliggende å rette oppmerksomheten også mot læring. Dette kan begrunnes med at læring er et overordnet mål med utdanning. Aspekter ved studiet som

fremmer eller hemmer læring vil dermed ha konsekvenser for kvaliteten. Læring er i seg selv et vidt område som kan belyses fra ulike perspektiver og teorier. Blant annet kan læring og utvikling sies å oppstå i et dialektisk samspill mellom utdanningsinstitusjonen og studentene. Med bakgrunn i dette har jeg valgt en sosiokulturell tilnærming, fordi empirien i denne studien i stor grad kan knyttes til et slikt syn på læring. Avslutningsvis i dette kapitlet belyser jeg ulike måter å gi feedback, tilbakemelding og vurdering på, fordi dette ut fra empirien har hatt stor betydning for informantenes læringsprosesser og utvikling.

I kapittel 3 redegjør jeg for metode og undersøkelse. For å synliggjøre egen forskningsprosess og gi andre mulighet til å få innblikk i de valgene som er gjort, har jeg valgt å beskrive ulike deler av prosessen knyttet til innhenting og analyse av data nøye. Jeg diskuterer selvbiografisk situering og intersubjektivitet, og dataene vurderes deretter i henhold til reliabilitet og validitet. I dette kapitlet begrunner jeg hvorfor den aktuelle høgskolen og studieprogrammet ikke er anonymisert. På bakgrunn av dette inkluderer jeg i dette kapitlet refleksjoner om eget ståsted. Til slutt i kapitlet presenteres metodekritikk og etiske avveininger.

Kapittel 4 utgjør presentasjon og drøfting av studiens funn. Med basis i tendensene i materialet presenteres funnene i tre hovedkategorier: *Struktur, Relasjon, og Utvikling*. Til hver av disse kategoriene er det etablert to underkategorier. Under hovedkategorien *struktur* har jeg underkategoriene «trådene lå der» og «man må alltid være med». Hovedkategorien *relasjon* inneholder underkategoriene «det har alt å si» og «det går jo begge veier dette her». Den siste hovedkategorien, *utvikling*, har underkategoriene «skrive – få tilbake, skrive – få tilbake» og «det har gjort noe med meg». Alle kategoriene har sitt utspring i empirien. Funnene i en underkategori presenteres først, og avslutningsvis i hver underkategori drøftes funnene i lys av allerede introdusert teori. Jeg har valgt en slik form for å ha mulighet til å drøfte funnene i hver kategori samlet. I presentasjon og drøfting av funn legges hovedvekten på fellestrekk i materialet. Dette er gjort for å få frem sentrale tendenser. Samtidig har jeg valgt å trekke inn enkelte funn som viser noe variasjon i hovedtendensene, for slik å gi rom også for nyanser i materialet.

I kapittel 5 oppsummerer jeg først studiens funn sett i lys av problemstillingen. Videre belyser jeg hvordan de ulike aspektene henger sammen. Bakgrunnen for at jeg i dette kapitlet velger å se funnene i sammenheng er at de ulike kategoriene, slik jeg har tolket det, til sammen ser ut til å ha bidratt til en endring hos informantene. Avhandlingen avsluttes med noen refleksjoner rundt hvilke kvalitetsfaktorer som vektlegges i dagens utdanningssystem, og hvilken plass dannelse, kvalitative aspekter og subjektivt opplevde kvalitetsdimensjoner har innenfor høyere utdanning. Dette ses også i sammenheng med den planlagte stortingsmeldingen om kvalitet i utdanning.

2 Faglig ramme

Dette kapitlet utgjør det faglige rammeverket for avhandlingen. For å få frem nyere forskning på området, presenterer jeg først to sentrale undersøkelser om kvalitet i høyere utdanning. For å tydeliggjøre at begrepet er sammensatt og kan gis ulikt innhold, beskriver jeg deretter ulike måter å forstå kvalitet på. Jeg omtaler kort strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet, før jeg konkretiserer og utdyper Harvey & Greens fem kvalitetsdimensjoner som er sentrale i diskusjonen om kvalitet i høyere utdanning. Gjennom Reidun Tangens KART – modell for skolelivskvalitet, presenteres en subjektiv forståelse av kvalitet. Denne modellen danner grunnlag for begrepet studielivskvalitet. Til slutt i kapitlet presenterer jeg sosiokulturell læringsteori og feedback, tilbakemelding og vurdering som grunnlag for å forstå og belyse det empiriske datamaterialet. Noe av det teoretiske grunnlaget er koblet til elever i grunnskolen og videregående skole, men kan også være relevant for studenter i høyere utdanning. Der benevnelsen elever brukes, leses dette i overført betydning studenter i høyere utdanning.

2.1 Undersøkelser om kvalitet i høyere utdanning

I innledningen har jeg belyst noe av den eksisterende kunnskapen om kvalitet i høyere utdanning. Jeg har vist til blant annet Kvalitetsreformen og Strukturreformen. Begge disse reformene understreker betydningen av å øke kvaliteten i norsk utdanning. I 2007, fire år etter iverksettelsen av Kvalitetsreformen, ble det gjennomført en evaluering av reformen. Siden denne evalueringen ble gjort parallelt med og kort tid etter implementeringen av reformen, mente forskergruppen som hadde ansvar for evalueringen, at det var vanskelig å gi noe entydig bilde av hvorvidt Kvalitetsreformen har virket etter hensikten. Intensjonen med dette arbeidet var derfor snarere å foreta en evaluering av iverksettelsen av reformen, samtidig som den ga et grunnlag for videre diskusjon om kvalitet i høyere utdanning (Aamodt & Michelsen, 2007, s. 3). Andre rapporter viser imidlertid til Kvalitetsreformens grad av måloppnåelse. Eksempler på dette er som tidligere beskrevet, Tilstandsrapporten for høyere utdanning og Studiebarometeret. Dette er begge kvantitative undersøkelser som på hver sin måte belyser tilstanden i norsk utdanning. Jeg skal nå redegjøre for hovedfunnene i disse undersøkelsene.

2.1.1 Tilstandsrapporten

Tilstandsrapporten for høyere utdanning utkommer årlig og har som formål å vurdere tilstanden i norsk statlig og privat universitets- og høyskolesektor (UH – sektoren). Rapporten er samtidig et sentralt redskap for kunnskapsdepartementets utdanningspolitiske arbeid med å styre UH – sektoren (Kunnskapsdepartementet, 2014b; 2015, s. 5). Vurderingene omfatter tilstanden og utviklingen på ulike strukturelle områder som utdanning, forskning, internasjonalisering, universitetsmuseene, samspill mellom universiteter og høyskoler og samfunnet, kompetanse og menneskelige ressurser og økonomi. Sentralt i denne sammenheng er særlig området som omhandler utdanning. Innenfor dette vurderer Tilstandsrapporten blant annet gjennomstrømning, frafall og gjennomføring til normert tid (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 31). Tilstandsrapporten for 2015 inneholder også en gjennomgang av regjeringens syv satsningsområder for å heve kvaliteten i høyere utdanning og forskning i et langsiktig perspektiv: gjennomgang av finansieringssystemet for universiteter og høyskoler, stortingsmelding om struktur i universitets- og høyskolesektoren, langtidsplanen for forskning og høyere utdanning, verdensledende fagmiljøer, strategi for forsknings- og innovasjonssamarbeidet med EU, videreutvikling av politikken for rekruttering, stillingsstruktur og karriere, samt lærerløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5).

Sentrale funn i Tilstandsrapporten for 2014 viser at det er flere positive trekk når det gjelder utdanningsområdet. Her kan nevnes økning i antall studenter på generell basis, og at mange studenter opplever at studiet har stor grad av arbeidslivsrelevans. Samtidig rapporteres det om for høyt frafall og for dårlig gjennomføring til normert tid. Det understrekes også, som nevnt tidligere, at kunnskap om kvaliteten er noe mangelfull. Rapporten henviser i den sammenheng til Studiebarometeret for 2014, som gir et bilde av studenters opplevelse av studiekvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2014b, s. 20).

Tilstandsrapporten for 2015 viser noe av den samme tendensen som resultatene for 2014 og understreker blant annet at bare to av fem fullfører utdanningen til normert tid (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 18). Begrepet kvalitet utdypes ikke i selve rapporten. Imidlertid understreker kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i forordet til rapporten at rapporten inneholder kvantitative data som måler tilstanden i norsk høyere utdanning, men at

kvalitet samtidig ikke kan «reduseres til tall og statistikk». Kunnskapsministeren orienterer derfor her om at regjeringen i 2017 vil legge frem en egen stortingsmelding som omhandler kvalitetsbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Dette kommer jeg tilbake til i avhandlingens avslutning. I tillegg til den årlige Tilstandsrapporten for høyere utdanning, gjennomføres nå en undersøkelse kalt Studiebarometeret. Her ses kvalitet i høyere utdanning «innenfra», gjennom studentenes øyne.

2.1.2 Studiebarometeret

Jeg har allerede vært inne på bakgrunn for og formål med Studiebarometeret. Som nevnt i oppgavens innledning, er det et overordnet mål for norsk utdanningspolitikk å utvikle og forbedre kvaliteten i høyere utdanning. Studiebarometeret er et sentralt bidrag inn i dette. Målet er å spre kunnskap om studiekvalitet sett fra studentenes ståsted (Bakken et al., 2015, s. 4-5).

Hovedfunnene fra Studiebarometeret i 2014 er at studentene sett under ett i hovedsak er godt tilfredse med kvaliteten i studiet sitt. Studentene scorer høyt på læringsutbytte gjennom blant annet å oppleve studiet som faglig utfordrende, tilegnelse av teoretisk kunnskap, evne til selvstendighet og kritisk tenkning samt relevans for arbeidslivet. Samtidig rapporterer studentene stor grad av misnøye på enkelte områder. Selv om det er stor variasjon, er det særlig fire områder som utmerker seg: tilbakemelding/veiledning, medvirkning, oppfølging og undervisning (Bakken et al., 2015, s. 8, 10; Damen et al., 2016; NOKUT, 2014). Resultatene fra Studiebarometeret 2015 samsvarer i stor grad med resultatene fra 2013 og 2014 (Damen et al., 2016, s. 3). Dette viser at det er et ganske godt stykke igjen når det gjelder målet om bedre kvalitet, noe som understrekes i Strukturmeldingen. Her fremkommer det at det er behov for mer kunnskap om kvalitet i høyere utdanning, og at både kunnskapen om og tilsynet med kvalitet må styrkes. I meldingen uttrykkes det også at strukturelle endringer i seg selv ikke er tilstrekkelige (Meld. St. nr. 18, 2014-2015, s. 4).

Siden Studiebarometeret, med unntak av den kvalitative oppfølgingsstudien i 2012, er en kvantitativ undersøkelse, mister man muligheten til å få innsikt i faktorer som har betydning for og påvirker disse scorene/opplevelsene. Det samme gjelder Tilstandsrapporten. Heller ikke her gis det informasjon om hva som forårsaker frafall. Når det gjelder denne vet man derfor lite om

hva som forårsaker frafall, hvorfor studentene bruker lang tid på gjennomføring, hva som hemmer og fremmer kvalitet og læring. Det kan derfor igjen argumenteres for at flere kvalitative studier som gir rom for åpne spørsmål, utdypende svar, forklaringer og beskrivelser kan være et viktig supplement til kvantitative data. Dette vil gjøre det mulig å koble subjektiv opplevelse av kvalitet til en mer strukturell forståelse. Samtidig er det behov for teoretiske perspektiver på kvalitet, for å kunne diskutere hvordan kvalitetsbegrepet kan forstås og defineres.

2.2 Hva er egentlig kvalitet?

Som jeg var inne på i innledningen, vil den forståelsen som legges til grunn for kvalitet være avhengig av ulike kontekstuelle betingelser. Dermed blir kvalitetsbegrepet gjenstand for ulike definisjoner (Aamodt et al., 2014, s. 13; Harvey & Green, 1993, s. 9; Stensaker, 1998, s. 19; Utdanningsforbundet, 2012, s. 5; Wittek & Habib, 2012, s. 234). Jeg har også tidligere vært inne på at kvalitetsbegrepet har vært gjenstand for debatt i flere tiår, uten at man har kommet nærmere en omforent definisjon av begrepet (Stensaker, 1998, s. 19).

I en kronikk i *Forskningspolitikk* setter Stensaker (2014) spørsmålstegn ved hvorfor debatten tilsynelatende står på stedet hvil. Han mener at kvalitet må relateres til noe for å gi mening, og etterlyser en tydeliggjøring av hva man konkret snakker om når man snakker om kvalitet. Ifølge Stensaker vil en slik konkretisering kunne bidra til å gjøre det lettere å forstå hva som menes med kvalitet. Dette vil kunne gi kvalitetsdebatten i norsk utdanningspolitikk en tydeligere og mer presis retning (Stensaker, 2014). En måte å forstå kvalitet på, er å knytte begrepet til struktur, prosess og resultat.

2.2.1 Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet

Opplæringsvirksomheten inneholder mange aktører med ulik oppfatning av kvalitet. Kvalitetsutvalget (2003) søkte derfor etter en bred definisjon som kunne fange opp kompleksiteten i begrepet, og som omfatter de ulike elementene som bidrar til et godt læringsutbytte. Utvalget fant at elevenes og lærlingenes læringsutbytte og utvikling var «det mest hensiktsmessige kriterium for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen» (NOU 2003:16, 2003, s. 64). Samtidig understrekes det at man må ta høyde for alle områder innen

opplæringsvirksomheten som kan bidra til et godt læringsutbytte. Man må dermed ha en helhetlig tilnærming når man skal vurdere kvaliteten. På bakgrunn av dette la utvalget til grunn følgende inndeling: *Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet* (NOU 2003:16, 2003, s. 65). Disse omtales hos Utdanningsforbundet (2012, s. 21) som kvalitetsindikatorer og er hyppig brukt når man skal måle kvalitet.

Strukturkvalitet beskriver virksomhetens ytre forutsetninger som organisatoriske rammer, lovverk, fysiske forhold som bygninger, personaltetthet og lærers kompetanse. Prosesskvalitet handler om interne forhold ved virksomheten, selve arbeidet med opplæringen. Viktige dimensjoner her er blant annet læreres pedagogiske ferdigheter, samt relasjon og dialog mellom lærer og student og mellom studenter (NOU 2003:16, 2003, s. 65; Utdanningsforbundet, 2012, s. 21-23). Utdanningsforbundet refererer videre til John Hattie når de omtaler undervisning med klare og tydelig mål, høye forventninger til studenter og hyppige tilbakemeldinger underveis i opplæringen som sentrale sider ved prosesskvaliteten (Utdanningsforbundet, 2012, s. 22-23). Resultatkvalitet knyttes til det man ønsker med det pedagogiske arbeidet. Dette innebærer hva man sitter igjen med av læringsutbytte og kompetanse etter endt utdanning. Kvaliteten omfatter dermed i hvilken grad man har oppnådd de overordnede målene i planverket (NOU 2003:16, 2003, s. 65). Men kvalitet kan også operasjonaliseres på andre måter.

Stensaker (2014) foreslår at man i stedet for å snakke om kvalitet sett under ett kan bruke begreper som relevans, læringsutbytte, faglig nivå, frafall og gjennomstrømning. Da blir begrepet konkretisert. Stensaker (1998) konkretiserer også kvalitet ved å knytte begrepet til Harvey & Greens fem kvalitetsdimensjoner for kvalitet i høyere utdanning (Stensaker, 1998, s. 19-21).

2.2.2 Harvey & Greens fem kvalitetsdimensjoner

Harvey & Green har utviklet noen etter hvert anerkjente kategorier for utdanningskvalitet (Aamodt et al., 2014, s. 13; Wittek & Habib, 2012, s. 224). Som tidligere nevnt knytter de kvalitet til følgende dimensjoner: det *unike og fremragende*, som *bestemte standarder*, *relevans*, *økonomi* og til sist *endring og utvikling*. Disse fem er komplementære og bør alle tas i

betraktning når man skal vurdere kvalitet. Harvey & Green understreker at definisjon av kvalitet varierer, og at det ikke er en enkel riktig definisjon av begrepet. Likevel kan de fem dimensjonene være et godt utgangspunkt for å redusere kompleksiteten i begrepet, og dermed bidra til å belyse og forstå ulike sider ved kvalitet (Harvey & Green, 1993, s. 22-23; Wittek & Habib, 2012, s. 234). Nedenfor presenterer jeg de ulike dimensjonene mer inngående.

- 1) Kvalitet forstått som det *unike og fremragende, eller eksellens*: Denne forståelsen bygger på en elitistisk tilnærming til kvalitet. Det vil si at kvalitet er forbundet med noe eksepsjonelt og spesielt, noe det er «høy klasse» over. Innenfor denne forståelsen vil kvalitet være noe som er uavhengig av studentenes læringsprosess, det er det særegne ved institusjonen, disiplinen eller profesjonen som setter standarden for kvaliteten (Harvey & Green, 1993, s. 9-13). Ut fra en slik forståelse vil det være vanskelig å definere kvalitet ut fra bestemte kriterier, fordi det er noe som ligger implisitt i utdanningsinstitusjonens kultur (Wittek & Habib, 2012, s. 225). Kvalitet defineres gjerne her ut fra personer som har autoritet innenfor sitt fagfelt, og institusjoners status og omdømme. I forskningsmiljøene er denne den vanlige måten å definere kvalitet på (Stensaker, 1998, s. 19-20; Wittek & Habib, 2012, s. 224-225).
- 2) Kvalitet forstått som *bestemte standarder* eller *perfeksjon*: Dette handler om at både utdanningsinstitusjonen og studentene oppfyller noen minstestandarder. I institusjonen skal de ansatte til enhver tid være klar over og ta ansvar for sine oppgaver og prosedyrer. De skal sørge for at disse blir gjennomført på en tilfredsstillende måte, etter institusjonens bestemte standarder. Harvey & Green beskriver dette som en kvalitetskultur, der alle involverte parter er ansvarlige for å oppnå et samlet kvalitetsprodukt (Harvey & Green, 1993, s. 16). De sier videre at det ikke handler om å levere et feilfritt produkt, men at målet er å oppmuntre studentene til å utvikle analytisk og kritisk tenkning, og at dette krever konstant engasjement med klare spesifikasjoner (Harvey & Green, 1993, s. 17). I undervisningssammenheng kan det for eksempel handle om klare instruksjoner om hva som forventes av studentene, tydelighet knyttet til organiseringen av studiet og veiledning av oppgaver (Wittek & Habib, 2012, s. 225). Når

det gjelder studentene, kan det handle om at de må oppfylle visse kriterier eller karakter for å komme inn på et gitt studium (Stensaker, 1998, s. 20).

- 3) Kvalitet forstått som *relevans*: Denne forståelsen dreier seg om i hvilken grad studiet har relevans for det yrkesfeltet man utdannes innenfor. Dersom studenten får seg jobb innenfor studieretningen kan kvaliteten på studiet sies å være høy. Dermed handler relevans om at studiet har betydning for noe som skal handle om det arbeidet man skal ut i. Dette forutsetter at de ansatte har evne til å tilpasse undervisningen etter hensikt. Hensikten vil være å forberede og utruste studentene til et fremtidig yrkesliv. Viktige faktorer for å få dette til, er blant annet at det i undervisningssammenheng lages en kobling mellom teori og praksis. Dersom dette gjøres vil undervisningen kunne oppfattes som relevant. En utfordring innenfor denne forståelsen er at ikke alle utdanningsløp er klart definerte eller gir titler. Dette reiser spørsmål om hvem som definerer denne type kvalitet og hvordan den skal vurderes (Harvey & Green, 1993, s. 16-20; Stensaker, 1998, s. 20; Wittek & Habib, 2012, s. 225)
- 4) Kvalitet forstått som *økonomi*: Denne forståelsen handler om kvalitet som profitt, og refererer til resultatoppnåelse og effektivitet (Harvey & Green, 1993, s. 22; Wittek & Habib, 2012, s. 225). Økonomi handler således om å se på forholdet mellom effektivitet og ressursbruk, som for eksempel konsekvenser for lav og høy gjennomstrømning av studenter. Dersom et studiested har høy gjennomstrømning vurderes kvaliteten som høy (Stensaker, 1998, s. 20). Et annet moment er om utdanningsinstitusjonen får uteksaminert flere studenter uten ekstra kostnad, da vurderes også kvaliteten som høy (Harvey & Green, 1993, s. 23). I et økonomisk perspektiv på kvalitet er det i denne sammenheng eksamensresultater, evalueringer og gjennomstrømning som vil indikere graden av kvalitet i utdanningen (Wittek & Habib, 2012, s. 225).
- 5) Kvalitet forstått som *endring og utvikling - transformasjon*: Kvalitet som transformasjon handler om studenters evne til å utvikle seg kognitivt over tid. Harvey & Green ser på utdanning som en prosess, hvor studenten har en sentral rolle i sitt endringsarbeid. Dermed blir kvalitet en dialektisk prosess som setter studenten i en posisjon som en

aktiv deltakende aktør (Harvey & Green, 1993, s. 25). Faktorer som har relevans for dette er utdanningsinstitusjonens evne til å inkludere studenten i beslutninger som angår dem, slik at studenten opplever eierskap til sin egen læringsprosess. Dermed handler transformasjon også om institusjonens kapasitet og evne til å tilpasse seg nye rammebetingelser og krav om endring (Stensaker, 1998, s. 20). Andre faktorer er at studenten gis ansvar for egen læring gjennom evalueringer og tilbakemeldinger som kan bidra til å utvikle studiet og således studentens læringsprosess. Dette er dimensjoner som handler om å forbedre og styrke studenten som deltakende aktører (Harvey & Green, 1993, s. 25).

Transformasjon kan også ses på som en form for danning. Dette fordi utvikling i høyere utdanning handler om mer enn det kunnskapsmessige. Den fagspesifikke læringen er viktig, men læring favner også andre utviklingsområder, som danning. Danning er et vidt og kontekstuel begrep, som kan forstås som vekst og modning og handler om måter å tenke og forstå på, identitetsutvikling, psykososial endring, holdninger, verdier og moral. Den danningen som skjer vil ikke bare ha betydning for den faglige utviklingen som forekommer underveis i et studieløp, men vil også ha innvirkning på blant annet fremtidig yrkeskarriere og livslang læring (Havnes, 2014, s. 206-207).

Selv om Harvey & Green er anerkjent og mye brukt, er det viktig å understreke at de også er utsatt for kritikk. Wittek & Habib (2012, s. 234) understreker at det å dele begrepet inn i dimensjoner slik Harvey & Green gjør, kan bidra til å tydeliggjøre og systematisere et komplekst og sammensatt begrep. Samtidig advarer de mot å gi begrepet én bestemt betydning. Det vil etter deres oppfatning snarere tilsløre enn å avklare. Slik de ser det, kan en generell, allmenn forståelse av kvalitetsbegrepet bidra til at det ikke tas hensyn til lokale akademiske strukturer. Følgelig må Harvey & Greens dimensjoner betraktes som et grunnlag som så må ses i sammenheng med kontekstuelle betingelser. Disse dimensjonene må også suppleres med subjektive opplevelser av kvalitet.

2.2.3 Studielivskvalitet

Å ha en subjektiv opplevelse av kvalitet setter studenten som deltakende aktør i sentrum. Forståelsen av kvalitet retter seg her mot aktørens forventninger, ønsker og behov, og på hvilken måte studenten opplever sin virkelighet. Å få tilgang til denne type forståelse kan kun skje gjennom aktørens subjektive fortelling (Utdanningsforbundet, 2012, s. 9). Det er de subjektive opplevelsene som ligger til grunn for begrepet studielivskvalitet.

For å forstå studielivskvalitet, kan det først være hensiktsmessig med en kort redegjørelse av livskvalitetsbegrepet. Livskvalitet kan forstås på flere måter. Man kan i generelle ordelag si at det handler om hvordan man samlet sett opplever å ha det. Livskvaliteten kan oppleves ulikt, variere over tid og kan påvirkes i større eller mindre grad av både indre og ytre forhold i livet. Livskvalitet er derfor et vidt og relativt begrep (Langemyhr & Rastad, 2015, s. 46-47). Fordi denne studien har som fokus å se på kvalitet sett med studentenes øyne og forsøker å fange opp forhold i utdanningen som kan fremme kvalitet, kan det være nødvendig å snevre inn livskvalitetsbegrepet til å omhandle mer konkrete sider ved studielivet. Dette er grunnlaget for hvorfor jeg i denne studien velger å bruke studielivskvalitetsbegrepet.

Studielivskvalitet er hentet fra det pågående forskningsprosjektet *Kvalitet og læring i høyere utdanning* ved Høgskolen i Sørøst-Norge (Høgskolen i Telemark, 2015). Begrepet er tidligere anvendt i Lise Langemyhr & Hanne Rastads studie om kvalitet i høyere utdanning (Langemyhr & Rastad, 2015, s. 46). Studielivskvalitet refererer til *studenters* subjektive opplevelse av ulike forhold i studiet som har betydning for deres studiehverdag. Begrepet er inspirert av Reidun Tangens skolelivskvalitetsbegrep. Dette begrepet handler om *elevers* subjektive opplevelse av ulike sider ved skolehverdagen, både positive og negative erfaringer. Tangen hevder at det er vanskelig å definere subjektiv kvalitet, og understreker derfor at skolelivskvalitetsbegrepet er et sensitiverende begrep som «har som funksjon å gjøre oss sensitive overfor det fenomenet det viser til» (Tangen, 2012, s. 156). Skolelivskvalitetsbegrepet er etablert på grunnlag av intervjuer med elever i grunnskolen og videregående skole (Damsgaard, 2013, s. 57-58; Tangen, 2012, s. 152 og 156). Ifølge Tangen er det elevers erfarte opplevelser som er avgjørende for hvilken betydning blant annet opplæringen har for den enkelte (Tangen, 2012, s. 155). Sett i lys

av dette, er det den subjektive opplevelsen av kvalitet som representerer innholdet både i skolelivskvalitetsbegrepet og studielivskvalitetsbegrepet.

Tangen knytter skolelivskvalitet til dimensjonene *Kontroll – Arbeid – Relasjon og Tid*. Hun beskriver dette som KART-modellen (Tangen, 2012, s. 151 og 157). Disse kvalitetsdimensjonene har til sammen betydning for det som skaper mening for eleven. Tangen presenterer KART som et redskap som kan bidra til å få frem svar om skoleerfaringer og forstå de svarene som fremkommer (Tangen, 2012, s. 157). I det følgende anvender jeg de ulike dimensjonene i Tangens modell på studielivet.

Kontrolldimensjonen handler om studentenes muligheter til å påvirke og ha kontroll over ulike forhold som har betydning for deres studiehverdag. Sentrale aspekter innenfor kontrolldimensjonen er begrepsparet aktør-brikke, selvforståelse, selvstyrke og mestring. Studentene kan oppleve å være en aktør med kontroll over eget studieliv, eller en brikke der man opplever at man ikke har oversikt over forhold som har betydning for egen studiehverdag (Tangen, 2012, s. 157). Aktør-brikke dikotomien henger sammen med selvforståelse, som handler om hvordan vi ser på oss selv. Ifølge Roald Nygård (2007, s. 15) har selvforståelse å gjøre med vår konstruksjon av virkeligheten. I et konstruktivistisk perspektiv vil vår egen selvforståelse bli påvirket av hvordan vi ser på og oppfatter omgivelsene. Samtidig vil selvforståelsen også preges av vår oppfatning av hvordan andre ser på og forholder seg til oss. Dette vil få betydning for vår måte å handle på. Dermed vil selvforståelsen og våre handlemåter også utvikles gjennom interaksjon med andre (Nygård, 2007, s. 257).

Også Thomas Nordahl sier noe om dette. Han betrakter mennesket som «handlende, villende individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse», og at omgivelsene og situasjonene mennesket er en del av vil sette begrensinger, men også gi muligheter for hvordan man oppfatter seg selv og derigjennom handler (Nordahl, 2010, s. 13-14). Dette tegner et interaksjonistisk bilde på selvforståelse. Ifølge Tangen kan relasjon til lærere se ut til å være en viktig faktor for hvorvidt elever opplever seg som en aktør eller brikke (Tangen, 2012, s. 157), noe som underbygges av ovennevnte betraktninger om et interaksjonistisk perspektiv. Ut fra et slikt perspektiv kan man forstå at samspill har stor betydning for opplevelse av selvforståelse

og opplevelse av å ha kontroll over studielivet. Relasjonens betydning utdypes der det gjøres rede for denne dimensjonen.

Dersom en student opplever seg som en aktør, vil det kunne påvirke selvforståelsen positivt, mens dersom man opplever seg som en passiv brikke, vil det kunne påvirke selvforståelsen negativt. Ifølge Nygård (1993, s. 28) vil graden av hvorvidt man opplever å ha kontroll og innflytelse, eller at man oppfatter seg som en passiv brikke, i stor grad påvirke ens motivasjon.

Kontroll kan videre handle om studentenes egne forventninger om selv å kunne håndtere ulike utfordringer knyttet til forhold i studiet. Tangen bruker her begrepet selvstyrke, det Alfred Bandura (i Tangen, 2012, s. 157) kaller *self-efficacy*. Forventninger om å mestre og overkomme vanskeligheter og hindringer kan ha positiv innvirkning på studentens kontroll. Også læreres tro på at studenten vil mestre oppgaver kan ha betydning for en slik type kontroll (Tangen, 2012, s. 157). Det å mestre ulike oppgaver, overkomme hindringer og se muligheter fremfor begrensninger både gjennom egen og andres hjelp, kan påvirke studielivskvaliteten positivt.

Arbeidsdimensjonen knyttes til «fag og ferdigheter, skapende virksomhet og annen aktivitet» (Tangen, 2012, s. 158). Denne dimensjonen handler om at arbeidet for studentene oppleves som «ordentlig» og seriøst, og at arbeidet har en funksjon, altså at man opplever at det man holder på med gir mening. Det må presiseres at arbeid i denne sammenheng er studierelatert. Det har ikke noe å gjøre med tanker eller meninger om nåværende eller fremtidig yrkesfaglig arbeid (Langemyhr & Rastad, 2015, s. 49). At arbeidet oppleves ordentlig, seriøst og har en funksjon har et subjektivt element i seg, fordi det kan bety forskjellige ting for forskjellige studenter. Men samlet sett kan man si at dersom studentene opplever at de vet hva de holder på med, at arbeidet oppfattes som seriøst, ordentlig og planmessig kan påvirke studielivskvaliteten positivt. Også innenfor arbeidsdimensjonen har lærerens rolle en betydning. I dette tilfellet handler det om de signalene lærerne gir om hvilke krav og forventninger de har til studentene (Tangen, 2012, s. 158).

Relasjonsdimensjonen omfatter primært forholdet mellom student og lærer, men også om studentens relasjon til sine medstudenter. Ansikt-til-ansikt-relasjonene kan ha stor innvirkning

på studentenes læringsutbytte og motivasjon. Lærernes væremåte, holdninger og måte å forholde seg til studentene på, kan påvirke studentenes engasjement og lærelyst. Det gjør relasjonen mellom lærere og studenter til en vesentlig faktor med tanke på studielivskvalitet. Dersom studenten opplever å bli sett, møtt og hørt og at læreren gir av seg selv, vil dette kunne bidra til at studenten ønsker å gi noe tilbake (Tangen, 2012, s. 159). En slik gjensidig forpliktelse kan oppleves som positivt for studentens motivasjon og lærelyst. Lærers veiledning og tilbakemeldinger er her faktorer som kan ha betydning for en slik gjensidig forpliktelse. Den dialogen som finner sted i veiledning og tilbakemelding kan forbindes med anerkjennelse (Tangen, 2012, s. 159).

Axel Honneth (2008) hevder at anerkjennelse er grunnleggende for menneskers utvikling av identitetsdannelse og samfunnsdeltagelse. Ifølge Honneth skjer en slik utvikling gjennom gjensidig anerkjennende relasjoner i sosiale, kulturelle og samfunnsmessige fellesskap (Honneth, 2008, s. 138; Skoglund & Åmot, 2012, s. 19-20). Mennesket er avhengig av en gjensidig anerkjennende relasjon, fordi «anerkjennelse utgjør en nødvendig forutsetning for all identitetsdannelse, frigjøring og selvstendighet» (Skoglund & Åmot, 2012, s. 19). I denne sammenheng forstås anerkjennelse som evnen lærer har til å tre til side for å la studenten slippe frem. Den evnen lærer har til å sette seg inn i den andres opplevelse kan bidra til at den andre opplever å bli sett og tatt på alvor, noe som igjen vil kunne bidra til at studenten kjenner seg likeverdig (Tangen, 2012, s. 159). En slik følelse kan oppstå fordi relasjonen her er preget av et subjekt-subjekt-forhold (Skoglund & Åmot, 2012, s. 19). Når studenter opplever at lærerne er interesserte, engasjerte og tilgjengelige for dem, og at de opplever å få veiledning og tilbakemeldinger som er konstruktive og utviklende, kan dette bidra til en motivasjon og lærelyst som kan oppleves som positiv for studielivskvaliteten. En slik relasjon kan også forstås som det Damsgaard (2010, s. 61-63) omtaler som en personlig relasjon. En profesjonell personlig relasjon handler om at man møter den andre med ekthet og genuin interesse for vedkommendes situasjon. Dette innebærer at man bringer med seg sin personlighet inn i relasjonen, samtidig som man har et bevisst forhold til grensene mellom personlig og privat involvering.

Tidsdimensjonen er rettet mot en oppfatning om at fortid, nåtid og fremtid påvirker hverandre. Nåtiden vil preges av fortidige erfaringer og av forestillinger om hvordan fremtiden vil bli. Dermed inngår de ulike tidskomponentene i et komplekst samspill. Men overordnet kan man si at det handler om hvordan man forholder seg til og fortolker de ulike fortidige erfaringene, her-og-nå situasjonen og forestillinger om fremtiden. Tangen presiserer at tidsdimensjonen gjelder alle erfaringer, også forhold utenfor skolelivet (Tangen, 2012, s. 160). Når det gjelder livet i utdanningen, som min studie omhandler, vil de tidligere skoleerfaringene studentene bringer med seg inn i nåværende studiehverdag, ha betydning for hvordan de opplever sin studielivskvalitet her og nå. Fortidige erfaringer sammen med her-og-nå vil også påvirke studentenes forestillinger om hvordan de ser for seg sitt fremtidige arbeidsliv (Damsgaard, 2013, s. 58-59; Tangen, 2012, s. 160). Gode erfaringer kan ha positiv innvirkning på studielivskvaliteten og er ifølge Tangen (2012, s. 160) uløselig knyttet sammen med positive forventninger til fremtiden.

Disse fire dimensjonene som utgjør KART – modellen for skolelivskvalitet inngår i et dynamisk samspill (Tangen, 2012, s. 160). At studenter opplever å ha kontroll over egen studiehverdag, at arbeidet oppleves som ordentlig og meningsfullt, og betydningen av gode relasjoner er viktige dimensjoner som har betydning for studielivet her og nå. Samtidig vil fortidige erfaringer også påvirke nåtiden og forestillinger om fremtiden. Derfor kan og bør de ulike dimensjonene ses i sammenheng når man vurderer kvalitet i utdanningen (Langemyhr & Rastad, 2015, s. 50). Imidlertid poengterer Tangen (2012, s. 160) at det er forskjell på hvor viktig de ulike dimensjonene er for den enkelte. Individuelle og kontekstuelle faktorer vil avgjøre hvilken betydning de ulike dimensjonene har for den enkelte student. Selv om det er forskjeller, fremhever Tangen likevel det å bli lyttet til og bli tatt på alvor som et gjennomgående trekk. Disse to aspektene bidrar både til en opplevelse av kontroll og en følelse av å inngå i en god relasjon, noe som ser ut til å bidra til opplevelsen av å drive med noe meningsfullt. Dette kan igjen påvirke motivasjon og lærelyst (Tangen, 2012, s.160).

Når man skal vurdere kvalitet vil det ikke være hensiktsmessig isolert sett å se på enkeltdimensjoner, man må også ta flere dimensjoner i betraktning (Stensaker, 1998, s. 21). Kvalitet i høyere utdanning må også ses i sammenheng med hva som fremmer læring og

utvikling hos studentene (Langemyhr & Rastad, 2015, s. 24). Læring og utvikling oppnås i et dialektisk samspill mellom utdanningsinstitusjonen og studentene. Dette gjør det nærliggende å rette oppmerksomheten mot et sosiokulturelt læringsperspektiv. I det følgende skal jeg presentere dette nærmere.

2.3 Et sosiokulturelt læringsperspektiv

Et sosiokulturelt læringsperspektiv er inspirert av Lev Vygotskijs (1896-1934) teorier om at utvikling og læring skjer gjennom sosial samhandling. Innenfor dette perspektivet skjer all utvikling gjennom sosial og kulturell deltakelse, i et konstant dialektisk samspill med omgivelsene. Utvikling og læring er dermed kontekstuel betinget og må forstås ut fra de sosiale fellesskapene individet er en del av (Bråten, 1996, s. 124; Vygotskij, 2001, s. 105; Wittek, 2012, s. 54).

Vygotskij var opptatt av psykologiske og kulturelle redskaper. Det vil si at individet gjennom språk, tenkning og tale konstruerer og tilegner seg kunnskap. Disse redskapene fungerer som medierende, eller formidlende, handlinger. Det vil si at individet bruker ulike psykologiske og kulturelle redskaper for å fortolke medierende handlinger. En slik fortolkning innebærer at man internaliserer de redskapene som anvendes i medierende handlinger, og omdanner dem til nye psykologiske og kulturelle redskaper som skaper mening. Dette igjen bidrar til utvikling, fordi de meningsskapende prosessene omdannes til høyere mentale funksjoner (Bråten, 1996, s. 126-127; Kozulin, 2001, s. 231-232; Wittek, 2012, s. 76-78). Med høyere mentale funksjoner mener Vygotskij at de grunnleggende psykologiske funksjonene som tanker, følelser, språk og atferd er utviklet på et høyere plan (Kozulin, 2001, s. 232). Ivar Bråten (1996) bruker benevnelsen høyere psykologiske prosesser og beskriver at disse prosessene ifølge Vygotskij ikke bare er en direkte fortsettelse av de grunnleggende psykologiske prosessene, men at de samtidig danner en «ny form for psykologisk prosess» (Bråten, 1996, s. 22). Anvendt på høyere utdanning kan man si at studenter internaliserer kunnskap, verdier og holdninger lærere formidler gjennom væremåte og pedagogiske virkemidler, og gjør dem om til sine egne. Dermed har det skjedd en utvikling i studentene. I et sosiokulturelt og interaksjonistisk perspektiv vil slike prosesser foregå kontinuerlig. De kan derfor sies å være sirkulære. Det betyr

at man gjennom bruk av psykologiske og kulturelle redskaper og medierende handlinger stadig er i utvikling.

I studiesammenheng kan en forutsetning for god utvikling og læring være at studenten blir i stand til å utvikle høyere psykologiske prosesser. Ifølge Vygotskijs tilnærming, skjer dette gjennom tilrettelagt undervisning i form av aktiv samhandling med lærere som stimulerer til en slik utvikling (Bråten, 1996, s. 129). For å forklare hvordan denne type utvikling kan skje, bruker Vygotskij (2001, s. 160) begrepet den nærmeste utviklingssonen. Man kan skille mellom tre utviklingssoner: *det eksisterende nivået, den nærmeste utviklingssonen og det potensielle utviklingsnivået*. Det eksisterende nivået omfatter det området studenten mestrer selv, uten hjelp. Det potensielle utviklingsområdet kan beskrives som det området man kan strekke seg etter med hjelp fra lærer, og/eller ved bruk av hjelpemidler, og/eller medstudenter. Den nærmeste utviklingssonen er området mellom det eksisterende og det potensielle utviklingsnivået, og her foregår det en kobling mellom det eksisterende nivået og det potensielle utviklingsnivået. Ved hjelp av læreres pedagogiske tilnærming og måter å forholde seg til studenten på, og gjennom samhandling med medstudenter, vil ny kunnskap og forståelse gjennom medierende handlinger bli omdannet til nye psykologiske og kulturelle redskaper. Disse vil internaliseres i studenten og dermed bidra til at studenten tar et steg mot den potensielle utviklingssonen (Bråten, 1996, s. 125, 128-129; Wittek, 2012, s. 106-107). I denne prosessen kan lærere fungere som det Jerome Bruner (i Wittek, 2012, s. 109) kaller støttende stillas. Det innebærer at læreren skal ta hensyn til studentens ståsted, og ved hjelp av ulike virkemidler hjelpe studenten i bevegelse mot et felles mål. Når målet er nådd kan man gradvis fjerne stillaset (Wittek, 2012, s. 109). Videre skal jeg gå nærmere inn på ulike aspekter ved feedback som en form for stillasbygging som er betydningsfull for studentenes utvikling.

2.3.1 Feedback, tilbakemelding og vurdering

John Hattie & Helen Timperley (2007) definerer feedback slik: «Feedback er informasjon gitt av en agent (lærer, elev, forelder, seg selv/erfaring) angående aspekt av ytelse eller forståelse (...) som har som mål å redusere avviket mellom nåværende forståelser og hva som er mål å bli forstått» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81-82, min oversettelse). Dette viser at feedback har som funksjon å lede studenten fra sitt eksisterende nivå til det potensielle utviklingsnivået. Slik kan feedback betraktes som en sentral del av læringsprosessen innenfor et sosiokulturelt

perspektiv. Selv om mye av det som er skrevet om feedback er rettet mot elever i skolen, er det også relevant for studenter i høyere utdanning.

Egil Hartberg, Stephen Dobson og Lillian Gran (2012) har utviklet en modell for feedback, som fokuserer på *innholdet i feedback, tidspunktet for feedback og roller i feedback*. Deres presentasjon av modellen er et utgangspunkt for å forstå ulike sider ved feedback. De skriver: «Utgangspunktet for modellen er menneskers grunnleggende behov, forstått som behov for å oppleve mestring, utvikling, medvirkning, å bli stilt krav til, og at noen har tillit til at man kan klare det som forventes» (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012, s. 14). Dette er alle aspekter som tidligere er belyst i dette kapitlet, blant annet gjennom Harvey & Greens kvalitetsdimensjoner og Reidun Tangens KART – modell.

Innholdet i feedback refererer til to nivåer: det eksistensielle og det språklige. Det eksistensielle handler om mellommenneskelige aspekter som ligger nedfelt i en interpersonlig relasjon, slik som nonverbale uttrykk. Læreren vil kunne ha en fornemmelse av elevens behov for feedback, og stemninger og blikk mellom lærer og elev kan danne en gjensidig anerkjennende relasjon som gir grunnlag for god feedback. Det eksistensielle nivået er dermed en forutsetning for det språklige, fordi et slikt utgangspunkt vil påvirke behovet for å gi eller få språklig, uttrykt feedback (Hartberg et al., 2012, s. 21-22).

Tidspunktet for feedback handler om timing, når det er passende å gi feedback for at eleven skal ha mulighet til å utvikle seg (Hartberg et al., 2012, s. 35). Her skiller det mellom kort, mellomlangt og langt tidsspenn. Det korte tidsspennet handler om å tilpasse undervisningen og bruk av verktøy slik at alle henger med (Hartberg et al., 2012, s. 41). I det mellomlange tidsspennet er målet å orientere elevene om hva som forventes og hva det er meningen de skal lære innenfor hvert enkelt emne. Eksempler er innleveringsoppgaver man jobber med som en del av måloppnåelsen innenfor emnet. God feedback vil her være kontinuerlige tilbakemeldinger på innleveringsoppgaver, fordi det er lettest å gi god feedback på oppgaver som er under produksjon. Læreren kan da vurdere og fortelle hva som er bra og hva som kan forbedres. Slik feedback skal brukes av elevene og være en veiviser for videre læring (Hartberg et al., 2012, s. 42-43). Feedback i det mellomlange tidsspennet kan dermed ses i sammenheng med læring og utvikling innenfor den nærmeste utviklingssonen. Feedback i et langt tidsspenn

handler om vurderinger som går over en lengre periode, fra et halvt til ett år. Dette kan være halvårsvurderinger og underveisevalueringer. I det lange tidsspennet blir studentene «tvunget» til å heve blikket over hva de har lært over tid og hvilket læringsutbytte de har hatt (Hartberg et al., 2012, s. 44-45).

Roller i feedback handler om de ulike rollene lærer, student og medstudenter kan ha for å tilrettelegge for utvikling. Spesielt gjelder dette hvordan lærere kan og bør tilrettelegge for studentinvolvering i vurderingsarbeidet (Hartberg et al., 2012, s. 51).

I norsk sammenheng benyttes ofte også begrepene vurdering og tilbakemelding om det å gi respons på elev- eller studentarbeider. I Opplæringslova (1998) er vurdering et hovedbegrep, mens tilbakemelding er benyttet som begrep både i Kvalitetsreformen og Strukturreformen. Her tydeliggjøres det at tilbakemelding er et viktig aspekt for å sikre høy kvalitet og stimulere studentenes læringsutbytte og progresjon (Meld. St. nr. 18, 2014-2015, s. 16; Meld. St. nr. 27, 2000-2001, s. 8).

Tilbakemeldinger grupperes og begrepsfestes forskjellig, avhengig av hvilke teoretisk innfallsvinkel man har (Langemyhr & Rastad, 2015, s. 53). Man kan skille mellom summativ og formativ tilbakemelding, som også kan omtales som vurdering *av* læring og vurdering *for* læring. I skolesammenheng har tilbakemelding tradisjonelt blitt knyttet til vurdering av studentens sluttprodukt, det vil si etter at studenten er ferdig med sitt arbeid (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 199-200; Engh, 2011, s. 28). Slike tilbakemeldingsformer kalles summativ tilbakemelding og omtales også som vurdering *av* læring. Det samme gjelder sluttvurdering, som er knyttet til å måle oppnådd kompetanse ved avslutningen av et fag (Engh, 2011, s. 30). Vurdering har da en kontrollfunksjon. Fokus er rettet mot å bedømme i hvilken grad studentene har oppnådd de forventede kravene innenfor et gitt emne (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 200, 202; Engh, 2011, s. 28).

Motsatsen til summativ tilbakemelding er formativ tilbakemelding, som også kan beskrives som vurdering *for* læring. Formative tilbakemeldinger har den senere tid fått mer oppmerksomhet og er i tråd med perspektiver om at tilbakemeldinger har stor betydning for studentens læringsprosess og utvikling (Aamodt et al., 2014, s. 61; Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Her

fokuseres det på å gi tilbakemeldinger underveis (Engh, 2011, s. 28). Vurderingene peker fremover, på videre læring. Hattie og Timperley omtaler dette som feed forward (Hattie & Timperley, 2007, s. 86, 90). Målet med slike vurderinger er å sette studenten i stand til å forstå hva som skal til for å oppnå de forventede kravene innenfor et gitt emne. Dette innebærer å gi beskrivende, konstruktive tilbakemeldinger som har som mål å formidle hvor studenten er, hva som er bra og hva som skal til for å forbedre seg. For at formativ tilbakemelding skal fungere etter hensikten fordrer dette at tilbakemeldingene er individuelle og tilpasset studentenes forståelsesgrunnlag, og at de gir rom for at studenten kan medvirke i egen prosess. Tilbakemeldingene er prosessorienterte, og kommunikasjon og relasjon mellom lærer og student er derfor et sentralt aspekt (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 203-204; Engh, 2011, s. 28). Vurdering for læring kan dermed ses i sammenheng med et sosiokulturelt læringsperspektiv der lærere kan fungere som et støttende stillas (Witteck, 2012, s. 109). Prosessorienterte tilbakemeldinger kan videre styrke studenters forventninger om mestring og positiv selvforståelse, som derigjennom kan bidra til økt motivasjon, innsats og prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 19). Dette gjør at tilbakemeldinger ikke bare har en faglig tilsiktet hensikt, men også vil kunne ha betydning for personlig utvikling. Tilbakemeldinger kan følgelig sies å føre til det Harvey & Green (1993, s. 25) beskriver som en transformasjon hos studentene, og som et kjennetegn på kvalitet i studiene.

I denne avhandlingen er fokuset rettet mot hvordan masterstudenter selv beskriver forhold ved studiet som fremmer kvalitet i utdanningen. I datamaterialet i denne studien fremkommer det at de kvalitetskjenneegnene studentene beskriver, til sammen nettopp bidrar til en faglig og personlig utvikling. Følgelig er kvalitet som prosess og studielivskvalitet relevante aspekt i avhandlingen. Det som er felles for disse to kvalitetsaspektene, er at de setter studenten i sentrum som deltakende aktør og legger vekt på relasjon, samspill og subjektive opplevelser. I kapittel 4 der funn presenteres og drøftes, tydeliggjøres dette.

3 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for metodisk valg, datainnsamling, analyseprosess og metodekritikk. Først redegjør jeg for kvalitativ metode, inkludert semistrukturert intervju. Deretter presenterer jeg prosessen med datainnsamling og analysen av datamaterialet. Videre beskriver jeg oppgavens vitenskapsteoretiske forankring og hvordan jeg har tilstrebet å ivareta vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav. Begrunnelsen for å tydeliggjøre trinnene i forskningsprosessen er at en metodisk redegjørelse som beskriver forskningens fremgangsmåte grundig og nøyaktig, skal kunne sikre at andre kan etterprøve og vurdere påliteligheten i studien (Grønmo, 2004, s. 27).

3.1 Valg av metode

Metode kan beskrives som et målrettet arbeid i prosessen med å innhente og behandle data som har som mål å utvikle ny forståelse og pålitelig kunnskap om et gitt fenomen (Grønmo, 2004, s. 27). Dette innebærer at man må være grundig i sitt arbeid med å finne den metoden som best egner seg for å få frem den kunnskapen man er ute etter. Samfunnsvitenskapelig tradisjon består av både kvantitative og kvalitative metodetilnærminger. Kvantitativ metode benyttes gjerne når man søker generaliserbar kunnskap. Data fremstilles her ofte gjennom tall og statistiske analyser (Grønmo, 2004, s. 130; Thagaard, 2009, s. 17). Kvalitativ tilnærming på sin side brukes når man søker å forstå sosiale fenomener. Intervju er velegnet når forskeren ønsker dybdekunnskap om enkeltmenneskers tanker og opplevelser knyttet til et fenomen eller en situasjon de selv kan relatere seg til (Thagaard, 2009, s. 11-13). Hensikten med min studie er ikke kunnskap som lar seg tallfeste eller måle, men å få innsikt i tidligere studenters subjektive opplevelser knyttet til kvalitet i utdanningen. Målet med studien er følgelig å løfte frem informantenes beskrivelser og erfaringer med utgangspunkt i deres livsverden, noe som krever en kvalitativ tilnærming. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s. 324) beskriver livsverden som «verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for vitenskapelig forklaringer. Slik verden foreligger i direkte og umiddelbare opplevelser».

3.1.1 Semistrukturert intervju

For å få tilgang til informantens livsverden benyttes gjerne semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47), også kalt dybdeintervju (Tjora, 2010, s. 90). Semistrukturert intervju er en planlagt samtale hvor målet er å innhente kunnskap om en gitt tematikk, basert på informantens beskrivelser og virkelighetsoppfatning. Forskeren benytter intervjuguide, som inneholder enkelte forhåndsdefinerte temaer, som er knyttet opp mot avhandlingens problemstilling (Thagaard, 2009, s. 89). Dette bidrar til å styre samtalen inn mot den tematikken som ønskes belyst. Samtidig kan forskeren tillate seg å bevege seg utenfor temaer og spørsmål som er planlagt på forhånd, og dermed være åpen for andre aktuelle beskrivelser som kan ha betydning for problemstillingen. Slik sett er semistrukturerte intervjuer fleksible selv om man benytter intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47; Thagaard, 2009, s. 89; Tjora, 2010, s. 91). Intervjuene i denne studien er retrospektive, det vil si at de er gjennomført en viss tid etter at informantene var ferdige med sin masterutdanning. Informantene ser altså tilbake på sin studietid (Repstad, 2007, s. 95).

3.2 Egen studie

3.2.1 Utvalget

Mine informanter er tidligere studenter ved masterprogrammet *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge*, ved det som tidligere het Høgskolen i Telemark. I kvalitativ metode betegnes et slikt utvalg som strategisk, fordi valg av informanter ut fra denne metoden gjøres med bakgrunn i at informantene har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Kontakt med disse har vært basert på det som kalles tilgjengelighetsutvalg. Det innebærer at man sikrer seg et utvalg av informanter man vet stiller seg til disposisjon til å delta på intervju (Thagaard, 2009, s. 55).

For å være aktuell informant i min studie var det ett kriterium som måtte oppfylles. Informantene måtte ha fullført mastergraden sin til normert tid. Fordi jeg ikke kunne få tilgang til navnene på de som hadde fullført til normert tid, tok min veileder kontakt med aktuelle studenter et bestemt studieår. Over telefon orienterte hun kort om studien og ba dem som var interessert å ta kontakt med meg. Det var ni personer som tok kontakt per SMS og sa at de

ønsket å stille opp som informant. Jeg valgte å bruke alle ni som informanter til min studie. Jeg ga samtlige et standardsvar på SMS om at jeg takket for interessen, og informerte om at jeg ville ta kontakt når jeg hadde kommet videre i prosessen. Da alle ni hadde tatt kontakt, ringte jeg hver enkelt. Jeg opplyste i disse samtalene kort om studien. Vi avtalte deretter tid og sted for intervjuene, på informantens premisser (Dalland, 2012, s. 171). To ønsket å ha det hjemme hos seg, tre på en nøytral møteplass og fire på arbeidsplassen sin. Informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet (vedlegg 1) om studien på mail og fikk opplysning om at samtykkeerklæringen (vedlegg 2) ville bli tatt med til intervjuet.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Monika Dalen (2011, s. 30) understreker betydningen av at det foretas prøveintervju, fordi det gir rom for å teste både intervjurolle og intervjuguide. En slik uttesting gir mulighet for å gjøre nødvendige endringer i intervjuguiden. I forberedelsesfasen foretok jeg derfor et prøveintervju med en medstudent. Jeg gjorde meg noen interessante oppdagelser i dette intervjuet. Jeg kjente raskt at jeg var svært bundet til intervjuguiden, samt at jeg hadde noen spørsmål som opplevdes irrelevante og ledende. Jeg opplevde også at jeg var mer opptatt av min egen rolle som intervjuer enn av å lytte genuint til det medstudenten sa. Disse erfaringene medførte at jeg endret intervjuguiden betraktelig. På denne måten økte sannsynligheten for å utvikle spørsmål som i størst mulig grad skulle treffe problemstillingen. Samtidig ble jeg også bevisst på min egen rolle og hvordan jeg kunne prøve å møte informanten mest mulig åpent og genuint lyttende, og uten å være for tilknyttet intervjuguiden. Prøveintervjuet er ikke inkludert i oppgavens datamateriale.

Før intervjuene startet snakket vi løst om dagligdagse ting. Det var viktig for meg å skape en så avslappet atmosfære som mulig. Jeg forsøkte å være sensitiv for når informanten følte seg klar til å starte. Dette kan ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 141) bidra til å skape god kontakt mellom intervjuer og informant. Tove Thagaard (2009, s. 103) understreker også viktigheten av å etablere en tillitsfull og troverdig kontakt, og at dette kan ha stor betydning for intervjuets kvalitet. Etter at kontakten var etablert, forsikret jeg meg om at de hadde lest informasjonsskrivet. Jeg gjentok kort innholdet i dette før de skrev under på samtykkeerklæringen. Jeg informerte så kort om egen bakgrunn og faglig ståsted, samt

hovedtemaene i intervjuet. Intervjuene tok mellom én og to timer og ble gjennomført i oktober og november 2015. Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptaker, noe informantene godkjente.

Intervjuguiden (vedlegg 3) består av tre hovedtemaer: *1. Kvalitet sett innenfra. 2. Deltakelse og 3. Faglig og personlig utvikling.* I intervjuene brukte jeg andre ord på temaene: *Tilfredshet, studentrolle og studiets betydning for hvor du er i dag.* Tanken bak å benytte andre begreper enn de som inngår i problemstillingen, var å redusere muligheten for å farge intervjuene (Nilssen, 2012, s. 71). Imidlertid har denne studien en deduktiv karakter, det vil si at den er basert på noe konkret jeg lurer på. Derfor ble det naturlig for meg å ha med to spørsmål som direkte handlet om kvalitet og deltakelse. Deltakelse vil videre i oppgaven knyttes til det å være aktive aktører. Disse spørsmålene ble stilt helt til slutt. Slik unngikk jeg at «mine begreper» farget informantene fordi intervjuet forut for disse spørsmålene var basert på åpne spørsmål. Åpne spørsmål har til hensikt å legge til rette for at informantene skal komme med så frie beskrivelser som mulig og kunne gå i dybden på det de er opptatt av (Tjora, 2010, s. 91). Målet har vært en samtale som inviterer til personlige beretninger der informanten i størst mulig grad kunne fortelle åpent om sine erfaringer og opplevelser.

Selv om guiden hadde en på forhånd fastsatt struktur, bevegde intervjuene seg mellom temaene ut fra hva informantene formidlet og var opptatt av. Selv om jeg hadde noen spørsmål jeg ønsket å stille, forsøkte jeg i stor grad å fokusere på at informantene skulle få snakke mest mulig åpent og fritt. Jeg var også opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål. Guiden ble på denne måten en rettesnor og ikke noe som alene satte premissene for samtalene.

Underveis i intervjuene gjentok jeg av og til det informanten sa for å sjekke at jeg hadde hørt riktig, og jeg sjekket om min tolkning stemte overens med informantens budskap. Dette bidro til at informantene kunne korrigere eller utdype, og avkrefte eller bekrefte min tolkning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 178; Thagaard, 2009, s. 92). Dersom min tolkning ble avkreftet, ba jeg informanten forsøke å forklare hva vedkommende mente. I disse tilfellene forsikret jeg meg om at jeg forsto dem riktig før vi gikk videre i intervjuet.

Enkelte ganger hendte det at jeg lurte på noe eller kom på noe jeg ville spørre om midt under informantens refleksjon. Jeg tilstrebet da å la informantene snakke ferdig om det de var opptatt

av og tok det opp på et senere tidspunkt. Det interessante med dette, var at det flere ganger kom nye beskrivelser om den tematikken eller det aspektet informantene tilsynelatende var ferdig å si noe om. I noen av intervjuene var det perioder med stillhet. I starten opplevde jeg det som utfordrende. Men jeg tilstrebet å gi informantene tid, fordi jeg av erfaring vet at stillhet kan være en kilde til utdypende forståelse og verdifull informasjon som ikke nødvendigvis er umiddelbart tilgjengelig for den andre parten i en samtale. I følge Dalen (2011, s. 33) og Kvale & Brinkmann (2009, s. 148) kan slike pauser bidra til fremdrift og være skapende for et intervju. Stillheten ga meg også rom for å reflektere over oppfølgings spørsmål.

Avslutningsvis oppsummerte jeg samtalen for å sjekke at jeg hadde fått med meg alt, at jeg hadde oppfattet ting riktig, og jeg spurte om informantene hadde noe å tilføye (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 142). I det første intervjuet ble jeg klar over viktigheten av dette, fordi informanten understreket at det var noe jeg hadde misforstått. Hun ga da en ny beskrivelse av det hun egentlig mente. Jeg sa også at informantene gjerne måtte ta kontakt dersom de hadde noe de ville tilføye. Én informant benyttet seg av dette, og sendte en mail med utfyllende informasjon om ting hun følte hun ikke fikk nok frem under intervjuet. Dette er inkludert i datamaterialet. Til sist ba jeg om tillatelse til å ta kontakt dersom jeg hadde behov for det. For å få mest mulig fullstendige data tok jeg kontakt med den første informanten etter at jeg hadde utført flere av de andre intervjuene. Dette fordi det var to spørsmål fra guiden jeg ikke stilte henne, men som de andre fikk. Jeg foretok da et telefonintervju. Dette er inkludert i datamaterialet.

I kvalitative intervjuer oppstår kunnskapen i interaksjonen mellom den som intervjuer og den som deltar i studien, derfor har relasjonen en stor betydning (Kvale & Brinkmann 2009, s. 51, Nilssen, 2012, s. 25). Siden jeg ønsket å få tilgang til informantenes livsverden, ble det derfor viktig at jeg var oppmerksom og vår på det umiddelbare i samtalen. På bakgrunn av dette ble det viktig å notere ned erfaringer underveis. Umiddelbart etter hvert intervju skrev jeg derfor refleksjonsnotat (Kvale og Brinkman, 2009, s. 142-143). Jeg reflekterte i hovedsak over egen rolle og dynamikken mellom informanten og meg. Jeg noterte ned nonverbale uttrykk, tanker jeg hadde gjort meg underveis i samtalen og min måte å stille spørsmål på. Var jeg åpen nok, eller var min måte å spørre på et uttrykk for hva jeg selv legger i kvalitet i utdanning? Greide

jeg å komme i dybden og få frem det unike? Jeg reflekterte også over aktive og passive passasjer i intervjuet. Når snakket informanten mye, når var det stille og hva gjorde stillheten?

I tillegg til å skrive refleksjonsnotat, transkriberte jeg også parallelt med gjennomføring av intervjuene. Dette bidro til at jeg fikk større forståelse og innsikt i egen rolle, hvordan jeg møtte informantens utsagn og beskrivelser, og hvordan jeg forholdt meg til deres svar og budskap. Transkripsjonene bidro dermed til å utvikle refleksiviteten og ble slik sett en viktig del av refleksjonsnotatene. Dette gjorde at jeg fikk betydningsfulle erfaringer jeg tok med meg videre. Jeg ble mer oppmerksom på hva som fungerte bra og hva jeg kunne bli bedre på. Men refleksjonsnotatene bidro ikke bare til å utvikle meg som intervjuer. Vel så viktig har notatene vært for analysearbeidet (Dalen, 2011, s. 56-57; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 142-143). Ifølge Vivi Nilssen (2012, s. 25) starter analysen allerede under arbeidet med problemstillingen, og det pågår helt til studiens slutt. Gjennom hele prosjektet analyserer man altså underveis.

Et annet viktig verktøy i denne forbindelsen var å skrive forskerlogg, noe jeg gjorde fra begynnelse til slutt. Forskerlogg kan være et verdifullt redskap blant annet for å utvikle tanker, nyansere og være kritisk til egen forforståelse, samt sikre fremdrift i analysearbeidet (Nilssen, 2012, s. 38-41). Hver gang jeg gjorde meg noen refleksjoner omkring tematikk, metodikk, intervjuer og egen rolle noterte jeg detaljert. Dette inngår som sentrale dokumenter også i analysearbeidet.

3.2.3 Analyse og fremstilling av kvalitative data

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne studien er hermeneutikk. Hermeneutikk, eller fortolkningslære, innebærer at forskeren gjennom grundig bearbeidelse og tolkning av tekst vil forsøke å skape mening ut fra informantens beskrivelser. Den meningen som fremkommer gjennom tolkningen vil kunne gi en dypere og ny forståelse av informantens utsagn (Dalen, 2011, s. 17-18; Dalland, 2012, s. 57). I denne sammenheng betyr det at min tolkning av dataene er det som gir grunnlaget for den kunnskapen som utvikles. Meningsinnholdet må imidlertid ses i sammenheng med den konteksten man studerer i, det vil si at man ikke kan skape mening uten å se delene i lys av helheten (Dalen, 2011, s. 18; Dalland, 2012, s. 57).

De kontekstuelle rammene for denne studien er at jeg selv er student ved det studiet som informantene tidligere har inngått i. På bakgrunn av min erfaring med, nærhet til og kunnskap om tematikken, har denne studien som nevnt en karakter av deduktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming innebærer at man går fra teori til empiri. Ut fra eksisterende teori danner man seg et bilde av hvordan virkeligheten kan se ut, og undersøker virkeligheten i lys av dette bildet (Grønmo 2004, s. 36-37). I utgangspunktet er intervjuguiden i denne studien inspirert av teori om kvalitet og læring i høyere utdanning. En innvending mot deduktiv tilnærming er at man kan stå i fare for å lete etter data som bekrefter ens egne antagelser og forforståelse (Nilssen, 2012, s. 71). Forskerens forforståelse og faglige ståsted vil kunne påvirke hvordan hun tolker hva som er sant (Grønmo, 2004, s. 17). I denne sammenheng kan dette forstås som at min egen virkelighetsoppfatning og forforståelse styrer forskningens retning. Derfor er det ikke bare betraktninger om andres forestillinger om sannhet som er viktige. Vel så viktig er det å være kritisk til sin egen virkelighetsoppfatning og sannhet (Grønmo, 2004, s. 17). Tatt dette i betraktning vies situering og metodekritikk oppmerksomhet senere i kapitlet. På bakgrunn av ovennevnte betraktninger har jeg også i analysen valgt å være empirisk orientert når jeg har laget hovedkategorier og underkategorier. Det innebærer at analysearbeidet i stor grad har et induktivt preg.

Den induktive tilnærmingen går fra empiri til teori. Utgangspunktet her er at man undersøker virkeligheten med et så åpent sinn som mulig og deretter systematiserer dataene og danner kunnskap eller teori. Kunnskapen kan være ny eller nyansere eksisterende teori (Grønmo, 2004, s. 36). Intensjonen har vært at jeg i analysen skal være mest mulig åpen for nye og andre funn enn det som ligger til grunn for min eksisterende kunnskap og forforståelse, noe også Pål Repstad (2007, s. 123) understreker betydningen av. Følgelig kan man si at analysen er basert på både en teoretisk og empirisk tilnærming, noe som ifølge Sigmund Grønmo (2004, s. 37) ikke er uvanlig. På denne måten inneholder analysen elementer av en stegvis-deduktiv induktiv tilnærming (Tjora, 2010, s. 155-157). Det vil si at analysen foregår i en dialektisk prosess mellom rådata og teori. I det følgende skal jeg beskrive analyseprosessen steg for steg.

Analysen er inspirert av det Kvale & Brinkmann (2009, s. 239-240) kaller bricolage – en eklektisk tilnærming hvor man beveger seg fritt mellom ulike analyseteknikker. Etter planleggingen og gjennomføringen av intervjuene ble intervjuene transkribert ordrett, men på normert bokmål

både med tanke på anonymisering og leservennlighet. Fordi jeg transkriberte parallelt med intervjuene, laget refleksjonsnotater etter hvert intervju og skrev forskerlogg, oppdaget jeg både mønstre og variasjoner i materialet før jeg startet med kodingen. Etter at transkriberingen var ferdig, hadde jeg derfor allerede en oppfatning om mulige hovedtemaer. Disse skrev jeg ned og hadde foran meg da jeg gikk gjennom det transkriberte datamaterialet. Jeg hadde følgelig en forforståelse forut for kodingen, noe som krevde en særskilt bevissthet og oppmerksomhet med hensyn til ikke bare å lete etter det som kunne passe inn i disse forutbestemte temaene.

Etter første fase hadde jeg altså et visst inntrykk av datamaterialet. Jeg samlet på basis av dette i utgangspunktet funnene i fire hovedkategorier: *Relasjon, struktur, prosess og motivasjon*. Videre foregikk analysen ved at jeg leste nøye gjennom de transkriberte intervjuene og brukte markeringstusjer på steder der jeg fant sitater eller utsagn som på ulike måter belyste hovedkategoriene. Dette for å undersøke om det var grunnlag for å opprettholde de skisserte kategoriene. Jeg var her opptatt av mønstre, men jeg var også nøye med å se etter variasjoner og markere eventuelle brudd på mønstre eller nye ting jeg oppdaget. Denne delen av analysearbeidet omtales av Dalen (2011, s. 58) som *experiance near*.

Da jeg hadde vært gjennom samtlige transkriberte intervjuer, beholdt jeg de fire hovedkategoriene. Samtidig sammenlignet jeg relevante utsagn fra de ulike intervjuene på jakt etter underkategorier. Jeg gikk gjennom hvert intervju to til tre ganger for å se om jeg så nye momenter eller ting med nye øyne. I denne prosessen forsøkte jeg å opparbeide meg en forståelse av hva sitatene og utsagnene kunne handle om, for slik å kunne få et dypere meningsinnhold i sitatene. Dalen (2011, s. 59) omtaler denne formen for kategorisering som *experiance distant*. Dette kan også beskrives som meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Under denne fasen oppdaget jeg at jeg måtte endre de forhåndsbestemte kategoriene, fordi jeg ble oppmerksom på variasjon, nyanser og nye funn i datamaterialet. Jeg oppdaget at det var vanskelig å putte inn sitater i kategoriene prosess og motivasjon fordi disse handlet om flere forhold, både elementer som passet i de andre kategoriene, men også sitater som ikke egnet seg i noen av de kategoriene jeg hadde. Dessuten så jeg at tilbakemelding og undervisning var vesentlige aspekter og lurte på om disse kunne stå som egne kategorier. Jeg

endret derfor kategoriene til *relasjon, struktur, tilbakemelding og undervisning*. Da jeg gikk gjennom materialet med dette som utgangspunkt, oppdaget jeg igjen noe av det samme som beskrevet over. På bakgrunn av dette endret jeg nok en gang kategoriene og gikk inn i materialet på nytt. Denne prosessen var svært omfattende og krevende fordi jeg stadig ble oppmerksom på nye momenter, og fordi mye av datamaterialet var vanskelig å skille i ulike kategorier. Etter mange runder og flere forsøk på å danne kategorier og underkategorier endte jeg til slutt opp med følgende hovedkategorier: 1) *Struktur* 2) *Relasjon* og 3) *Utvikling*. Begrunnelsen for dette var at det disse kategoriene gjenspeiler forhold både på systemnivå, mellom aktører i systemet og individuell endring. Dette er slik jeg tolker materialet, kategorier som fanger opp helheten i intervjuene. I neste trinn begynte jeg å lete etter mulige teoretiske perspektiver som kunne belyse kategoriene. Slik gikk analyseprosessen fra å beskrive til å fortolke informantenes livsverden (Dalen, 2011, s. 61). På bakgrunn av denne måten å analysere på er både hovedkategorier og underkategorier dannet ut fra empirien.

Jeg har navngitt underkategorier inspirert av eller basert på deler av enkelte sitater, som jeg mener gjenspeiler essensen i materialet. Dette omtales hos Dalen (2011, s. 87) som det å bruke de gode sitatene som grunnlag for en kategori. Et eksempel på dette er underkategorien «det går jo begge veier dette her». Flere av informantene beskrev at det å bli stilt krav til førte til en motivasjon og et ønske om å gi noe tilbake, og at dette fremsto som et betydningsfullt aspekt innenfor relasjon. Slik sett ble et utsagn fra et enkeltsitat navnet på en underkategori fordi det innholdsmessig representerer noe andre også er opptatt av.

Jeg har nå redegjort for analyseprosessen og for grunnlaget for valgte kategorier. I det følgende skal jeg belyse hvordan jeg har tilstrebet å ivareta vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav.

3.3 Ivaretagelse av vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav

Forskning søker å frembringe kunnskap som får tilsiktede konsekvenser for samfunnet (NESH, 2006, s. 8). For å sikre at samfunnet skal kunne ha tillit til og nyttiggjøre seg av forskning foreligger det derfor en rekke vitenskapsteoretiske krav. Kravene er normative og viser til hvordan forskningen bør gjennomføres for å være troverdig og gyldig (Wormnæs, 2002a, s. 61). For det første er kravene et ledd i å kvalitetssikre både forskningsprosessen og bruk av

forskningsresultatet (Grimen, 2004, s. 400; NESH, 2006, s. 6). Kravene fungerer i så måte som en rettesnor for forskeren og handler dypest sett om forskningens troverdighet. For det andre fungerer kravene også som en rettesnor for å ivareta forskningsetiske retningslinjer. Dette er viktig, fordi forskningsetiske retningslinjer fortolker en del av de vitenskapsteoretiske kravene og er retningsgivende for god forskningsskikk (Grimen, 2004, s. 399; NESH, s. 6, 8 og 10).

Jeg har tilstrebet at arbeidet skal fremstå så saklig og objektivt som mulig. Fordi denne studien handler om menneskers subjektive opplevelser, og fordi kontekstuelle og relasjonelle betingelser mellom meg som forsker og den andre som informant har påvirket dataene, må intersubjektiviteten ivaretas gjennom kritisk redegjørelse for og kritisk gjennomgang av forskningsprosessen. Dalen (2011, s. 94) understreker betydningen av en eksplisitt redegjørelse av egen posisjon, slik at leseren kan ta høyde for at dette muligens kan ha påvirket studien. Når det gjelder de kontekstuelle rammene for denne studien – at jeg selv er student ved det samme studiet – belyses under situering.

3.3.1 Situering

Når det gjelder det vitenskapsteoretiske kravet om objektivitet knyttes dette ofte til nøytralitet og reproducerbarhet (Grimen, 2004, s. 193-195; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247; Nilssen, 2012, s. 141). Dette innebærer at forskeren bør tilstrebe å opptre upartisk og foreta en nøytral beskrivelse av det fenomenet man forsker på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247). Men spørsmålet er om forskeren kan være nøytral når hun studerer menneskelige fenomener. Hvordan vi forstår samfunn og mennesker i det vil preges av både erfaringer, personlighet og faglig og personlig ståsted. Vår forståelse av virkeligheten har dermed å gjøre med hvordan vi forstår ulike samfunnsmessige og menneskelige fenomener (Nilssen, 2012, s. 25-26; Wormnæs, 2002b, s. 74). Ifølge Cecilie B. Neumann & Iver B. Neumann (2012) vil det i kvalitativ metode ikke være mulig å oppfylle objektivitetskravet fullt ut. De understreker at «det er ingen som i praksis greier å forholde seg taus og nøytral og upåvirket av og i felt/intervjusituasjonen» (s. 13).

Dette innebærer at forskeren i stor grad må ha evne til bevissthet om egen tolkning og forforståelse. Informanten vil bli påvirket av forskerens tilstedeværelse og måte å intervju på

(Grimen, 2004, s. 194; Neumann & Neumann, 2012, s. 12). Forskeren må derfor bestrebe seg på å sette egne tanker og følelser under kontroll, samtidig som det ikke må fremstå som om de ikke finnes. Fordi forskeren bruker seg selv som instrument kan hun ikke «skru av» personlighet, egenskaper og forforståelser hun har i kraft av å være menneske (Neumann & Neumann, 2012, s. 12-16).

Når man skal intervjuer, er man praktisk talt nødt til å inngå i en relasjon til sin informant. Dermed oppstår det ulike mellommenneskelige faktorer som kan virke inn på intervjuet og fortolkningen av det (Neumann & Neumann, 2012, s. 12). I denne sammenheng kan én faktor være dynamikken i intervjuet – altså et relasjonelt aspekt, mens en annen faktor kan handle om min nærhet til tematikken.

Å forske på eget felt kan ha både fordeler og ulemper, som begge kan påvirke intervjuet og fortolkningen av det. Fordelen med nærhet til eget forskningsfelt kan være at det gir gode forutsetninger for å kunne sette seg inn i den konteksten informantene befinner seg i (Repstad, 2007, s. 76), noe som kan komme til uttrykk både verbalt og nonverbalt. Det at jeg kjenner godt til ulike sider ved det å være masterstudent og har personlig erfaring med studiet forskningsprosjektet inngår i, kan ha bidratt til en felles forståelse av mye av det informantene har beskrevet. Dette opplevde jeg i hovedsak var styrkende for intervjuet.

Repstad (2009, s. 310) understreker også at en slik nærhet kan bidra til tillit og åpenhet. Enkelte ganger tok jeg meg i å si «jeg skjønner hva du mener» og «sånn er det for meg også». Det kom gjerne spontant, fordi jeg har mine forestillinger og oppfatninger om tematikken. Slik sett kan det hende at informantene følte seg forstått og bekreftet, og dermed ga åpne og rike beskrivelser. Samtidig kan det ikke utelukkes at dette enkelte ganger kan ha bidratt til at informantene sa mindre til meg enn de ville ha sagt til en forsker som ikke har kjennskap til studiet, fordi de kan ha antatt at «dette trenger jeg ikke å si mer om, for hun vet jo hva det handler om». Dermed *kan* en slik nærhet også være en ulempe, eller fallgruve.

En annen fallgruve kan være at man, som nevnt tidligere, leter etter data som passer med ens egen oppfatning av det fenomenet man studerer (Nilssen, 2012, s. 71), eller at man forventer

at man skal sitte igjen med et komplett bilde av et mønster eller en helhet. Å ha nærhet til forskningsfeltet krever imidlertid åpenhet for det som fraviker, det som bryter med mønsteret, for å få de andres perspektiver frem. Det er en styrke dersom forskeren har evne til å la seg overraske av dataene (Repstad, 2007, s. 122-123). I mitt tilfelle kom dette til uttrykk ved at det i to intervjuer var fravær av enkelte av de aspektene som var fremtredende i de øvrige intervjuene. Jeg merket at jeg ventet på at informantene skulle komme inn på disse aspektene, og var overrasket over at de ikke gjorde det. Etter å ha gjennomgått de to intervjuene, transkribert og reflektert nøye innså jeg at min forventning om at de skulle nevne disse aspektene handlet mer om mitt behov for at det skulle passe inn i det mønsteret jeg så, og min egen forforståelse av tematikken. Slik sett fikk jeg en oppfatning om at jeg sto i fare for å drive intervjuet i «villet» retning. Denne erkjennelsen gjorde at jeg jobbet mye med å tre til side, klargjøre egne perspektiver og holdninger enda mer nøye enn jeg gjorde forut for undersøkelsen. Det som i utgangspunktet var en fallgrube, ble derfor isteden et styrket kritisk blick på egen forforståelse samt at jeg fikk et åpnere blick for å se etter og inkludere nyanser og eventuelle brudd i datamaterialet.

3.3.2 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet er et overordnet vitenskapsteoretisk krav og handler om at andre forskere skal kunne gå inn i prosjektet og etterprøve det forskeren har gjort, og/eller kunne bygge videre på forskningen (Wormnæs, 2002a, s. 60). For at et forskningsresultat skal kunne gjentas, forutsettes det derfor at en forskers materiale gjøres åpent og tilgjengelig for andre. Dersom man forstår intersubjektivitet som krav til resultatlikhet, kan intersubjektiviteten i samfunnsvitenskapelig tradisjon være vanskelig å ivareta. Dette fordi man i kvalitativ metode studerer fenomener hvor man bruker seg selv som instrument og dermed benytter subjektiv fortolkning knyttet til menneskers opplevelser, tanker og følelser (Grimen, 2004, s. 194; Nilssen, 2012, s. 29). I samfunnsvitenskapelig tradisjon er derfor åpenhet rundt egen forskningsprosess et vesentlig aspekt. Å dokumentere og argumentere for eget arbeid og metode er helt sentralt (Grimen, 2004, s. 249-250; Wormnæs, 2002a, s. 61). Dette er begrunnelsen for at jeg grundig redegjør, dokumenterer, begrunner og argumenterer for de refleksjoner jeg gjør og valg jeg foretar i denne studien.

3.3.3 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om graden av samsvar mellom datamaterialet og forskers problemstilling. Studerer forskeren faktisk det hun har sagt hun skal gjøre? Validiteten handler således om relevans (Dalland, 2012, s. 52; Grønmo, 2004, s. 221; Wormnæs, 2002a, s. 63) og hvorvidt datamaterialet gjenspeiler forskerens intensjoner (Grønmo, 2004, s. 221). Aktuelle betraktninger forskeren må ha in mente er hvordan man trekker konklusjoner basert på hva man spør om og hva som svares. Validiteten anses som høy dersom svarene gir data som har relevans for problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 221).

For å ivareta validiteten i denne studien har jeg gjort flere gjennomtenkte vurderinger og valg. For det første jobbet jeg grundig med forberedelsene til avhandlingen. Allerede under arbeidet med masterskissen våren 2015 gjennomgikk jeg nøye temaets aktualitet, problemstilling, hvilken metode som egnet seg best, hva jeg ønsket å vite noe om og hvorfor, og hvordan jeg best kunne få relevant informasjon. Masterskissen ble bearbeidet og kritisk gjennomgått av lærer tre ganger før innleveringen av den endelige versjonen.

For det andre er intervjuguiden grundig bearbeidet. Den ble kritisk vurdert av både meg selv, veileder og medstudent (med bakgrunn i prøveintervju) før den endelige guiden ble anvendt i intervjuene. På denne måten økte sannsynligheten for å utvikle spørsmål som i størst mulig grad traff problemstillingen (Thagaard, 2009, s. 89). Jeg tok også underveis i betraktning hvorvidt datamaterialet var relevant for problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 221). Dersom det under intervjuene kom opp aspekter jeg ikke anså som relevante for problemstillingen, var jeg forsiktig med å stille utdypende spørsmål. Det grundige arbeidet med masterskissen og intervjuguiden har jeg vurdert som svært sentralt for å sikre samsvar mellom datamaterialet og problemstillingen.

For det tredje har jeg i analysen og fremstilling av data grundig beskrevet prosessen for hvordan jeg gjennom fortolkning har kommet frem til de funnene studien baseres på. En slik transparens kan ifølge Tove Thagaard (2009, s. 201) bidra til å styrke forskningens validitet. At flere av studiens funn kan overføres til annen relevant forskning og litteratur kan også underbygge studiens validitet.

For å sikre validiteten er det også viktig at sentrale teoretiske begreper er relevante, at de redegjøres for og defineres. Jeg har i min avhandling lagt vekt på å definere kvalitetsbegrepet teoretisk, og også inkludert begrepet avslutningsvis i intervjuene. På denne måten har jeg nyansert og gitt innhold til begrepet og samtidig fått innblikk i hva informantene legger i det.

3.3.4 Reliabilitet

At forskningen er reliabel, eller pålitelig, innebærer at den er til å stole på (Grønmo, 2004, s. 222; Wormnæs, 2002a, s. 61). For å sjekke dette opererer man ofte med test-retest. Det vil si at forskeren selv eller andre forskere retester det man har gjort for så å komme frem til samme resultat (Grønmo, 2004, s. 220, 224). Naturvitenskapen undersøker om målinger er korrekte og vurderer ellers om det her er feil eller unøyaktigheter (Dalland, 2012, s. 52; Wormnæs, 2002a, s. 61).

Fordi menneskets opplevelser, tanker og følelser ikke kan måles blir fremgangsmåten i humaniora og samfunnsvitenskap en annen. Her må man tenke på hvor presise formuleringer man har i undersøkelsesopplegget. Er spørsmålene enkle og tydelige nok for informanten slik at misforståelser uteblir? Er spørsmålene presise nok? (Wormnæs, 2002a, s. 61). Jo mer presis og systematisk utformingen av undersøkelsesopplegget er, jo høyere grad av reliabilitet (Grønmo, 2004, s. 221). Når det gjelder pålitelighet er det altså viktig å være bevisst på og åpen om hva som kan ha påvirket resultatet.

På grunn av egen forforståelse og ståsted kunne jeg ha stått i fare for å stille ledende spørsmål, noe som kunne ha økt sannsynligheten for svar som passer med mine egne opplevelser av kvalitet i utdanning. På bakgrunn av dette stilte jeg meg selv noen kritiske spørsmål i den innledende fasen med utarbeidelse av intervjuguiden: Var jeg interessert i åpne fortellinger om informantens livsverden, eller var det konkrete ting jeg ønsket å få belyst? I så fall hva og hvorfor? Ønsket jeg å få bekrefte mine egne oppfatninger om kvalitet i utdanning, og ville jeg i så fall kunne være åpen nok for andres fortelling – spesielt om den skulle være annerledes? Disse refleksjonene resulterte i at jeg utarbeidet en intervjuguide preget av åpne spørsmål, samtidig som jeg i intervjuene la vekt på å stille oppfølgingsspørsmål ut fra informantens fortellinger. Videre rettet jeg fokus på om jeg bare så etter mønstre, eller om jeg var

oppmerksom på også å se etter og opplyse om variasjoner i materialet. Det har med andre ord vært viktig at jeg hele tiden har belyst hva jeg har gjort og hvorfor (Wormnæs, 2002a, s. 61). Jeg har også valgt å følge de nye anbefalingene i APA om å bruke henvisninger med sidetall også når det ikke er direkte sitat. Dette er et ledd i å gi leseren bedre mulighet til å finne frem i de oppgitte kildene, noe som også kan anses som et ledd i å øke arbeidets reliabilitet.

3.3.5 Forskningsetiske krav

Forskningsetikk er en normativ disiplin og handler om hvordan forskere *skal* og *bør* opptre (Grimen, 2004, s. 397; NESH, 2006, s. 7). Normene er nedfelt i forskningsetiske retningslinjer og inkluderer de ovennevnte vitenskapsteoretiske kravene. Dette knyttes til blant annet forskningsprosessen og forskerfelleskapet, og krav og hensyn til de gruppene det forskes på (NESH, 2006, s. 6; Thagaard, 2009, s. 23). I så måte blir redelighet et sentralt aspekt.

I henhold til gjeldende forskningsetiske retningslinjer er prosjektet *Kvalitet og læring i høyere utdanning*, allerede godkjent av NSD; Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Men fordi godkjenningen fra NSD kun er basert på tilgang til skriftlig datamateriale, kontaktet jeg NSD og informerte om at min studie omfattet intervju. Svaret fra NSD var at studien ikke krevde en ny søknad dersom det ikke var koblingsnøkkel mellom personopplysninger og datamaterialet, noe jeg kunne bekrefte at det ikke var.

Videre er det et forskningsetisk krav å behandle personopplysninger på en slik måte at informantene bevarer sin integritet og anonymitet (NESH, 2006, s. 18). Gjennom informasjonsskrivet og muntlig orientering er informantene gjort kjent med kravene om informert samtykke, ivaretagelse av anonymitet og taushetsplikt, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi begrunnelse. De ble der også informert om hvordan opplysninger om dem ville bli oppbevart. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker, noe alle informantene ble gjort kjent med og godtok. I etterkant av hvert intervju overførte jeg lydfilen til en passordbeskyttet PC og slettet umiddelbart intervjuet fra lydopptakeren. Jeg slettet også kontaktinformasjonen jeg hadde lagret i et dokument et annet sted på PCen, som også var passordbeskyttet. Samtykkeerklæringene ble oppbevart et annet sikkert sted. For å ivareta

anonymiteten har jeg også utelatt sitater eller deler av sitater som kan kobles til enkeltpersoner.

3.4 Et kritisk blikk på egen studie

Intervjuene i denne studien er som nevnt tidligere retrospektive. En innvending til retrospektive intervjuer er at det kan være lett å glemme både opplevelser, spesielt følelser og meninger, fra forhold som ligger tilbake i tid (Repstad, 2007, s. 95). Dette viste seg også til en viss grad i intervjuene. Enkelte av informantene uttrykte at de sikkert kom på mer senere, men at de ikke husket så godt nå, og lurte derfor på om de fikk frem sine egentlige opplevelser og meninger. Slik sett kan det ha utfordret det reelle bildet av deres livsverden som studenter. Imidlertid husket flere av disse mer etter hvert som de pratet, og kom så med refleksjoner omkring tema vi i utgangspunktet hadde forlatt.

En annen innvending til retrospektive intervjuer er at fortiden kan være preget av nåtiden. Informantene kan derfor betrakte seg selv og forhold i studietiden ut fra sin nåværende livsverden (Repstad, 2007, s. 95-96). Etter å ha fått avstand til studietiden, kan de ha gjort seg refleksjoner i etterkant og tilegnet seg nye tenkemåter og holdninger. En konsekvens av dette kan være at de kanskje sitter igjen med et annet inntrykk av sine opplevelser knyttet til studiet enn da de gikk der. Samtidig kan dette betraktes også som positivt. Informantene kan se tilbake på studiet i sin helhet. Slik sett kan de muligens enklere se nyansert på forhold i studiet.

Min veileder har vært læreren til informantene. Det er derfor en viss risiko for at informantene kan ha opplevd det utfordrende å være helt ærlige, altså kan de ha silt ut informasjon. Kanskje har de ikke turt å trekke frem negative aspekter i like stor grad som de hadde gjort dersom de ikke hadde kjennskap til veilederen min. På den annen side opplevde jeg at intervjuene var varierte og nyanserte og at de også trakk frem det de var kritiske til, hvilket betyr at de ikke bare har fortalt om det gode ved studiet.

I kvalitative studier er det en viss fare for at informantene gir svar de tror har betydning for forskeren (Thagaard, 2009, s. 105). Informantene ble i informasjonsskrivet orientert om at studien er en del av forskningsprosjektet *Kvalitet og læring i høyere utdanning*. Kanskje har noen

av dem også skrevet avhandling om samme tematikk. Muligheten er da tilstede for at de kan ha gitt svar de tror har betydning for min avhandling. Samtidig erfarte jeg, som jeg allerede har vært inne på, at intervjuene inneholdt overraskende momenter, og også at informantene kom inn på forhold som ikke var knyttet til selve studiet. Totalt sett fremstår derfor materialet som sammensatt og variert, og heller ikke ukritisk.

For å kunne fremstille et komplekst materiale er det nødvendig å foreta datareduksjon og forenklinger. Dette kan bidra til at ikke alle nyanser har kommet frem. Den subjektive fortolkningen som skjer i kvalitativ analyse impliserer at forskere vil kunne vektlegge og trekke frem ulik informasjon (Thagaard, 2009, s. 149-150). På bakgrunn av dette kan det derfor hende at jeg har vektlagt noe annet enn kanskje andre forskere ville ha vektlagt. Det bildet som presenteres i denne avhandlingen, er derfor min fortolkning av informantenes fortellinger. I tillegg må det understrekes at denne studien inkluderer intervjuer med noen få masterstudenter på ett masterstudium. Funnene kan derfor ikke generaliseres. Det er da heller ikke studiens hensikt. På den annen side er det slik at de fortolkningene forskeren gjør og de problemstillingene som drøftes, kan være relevante ut over studiens utvalg (Thagaard, 2009, s. 207). Dette kan bidra til at studien kan ha en overføringsverdi selv om funnene ikke kan generaliseres.

4 Det tenker jeg er kvalitet

Jeg har nå klarlagt det faglige rammeverket og de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for denne studien. I tillegg har jeg beskrevet hvordan jeg metodisk har gått frem for å samle inn og analysere det empiriske materialet. I dette kapitlet presenteres og drøftes studiens funn sett i lys av studiens problemstilling «Hva fremmer kvalitet i utdanningen slik masterstudenter ser det?». For å sette leseren inn i studiens kontekst kan det i denne sammenheng være verdt kort å belyse kjennetegn ved det aktuelle studiet informantene beskriver sin studiehverdag fra. Studiet er tverrfaglig i sin tematikk og rekrutterer både barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere, sykepleiere, barnehagelærere og lærere. Sentralt i studiet er utvikling av akademiske skriveferdigheter. Det innebærer at studentene leverer og får tilbakemelding på oppgaver gjennom hele det første studieåret. I tillegg skriver studentene gjennom hele studieløpet hver måned en studieprosessoppgave om det å være masterstudent. Her reflekterer de over hva som fremmer og hemmer læring. Tanken bak denne skrivingen er at det skal være mulig for lærere å fange opp studenter som trenger oppfølging. Like viktig er det at studentene selv reflekterer over og blir mer bevisste på egne læringsprosesser.

Underveis i intervjuene snakker informantene om hva som kjennetegner studiet og hva som har hatt positiv betydning for dem. De er opptatt av rammene for og organiseringen av studiet, de snakker mye om relasjonene og om den læringen og utviklingen som har foregått gjennom og på grunn av studiet. Når informantene reflekterer over selve kvalitetsbegrepet mot slutten av intervjuene er det samme tendens: De vektlegger struktur, at man blir fulgt opp av og har en relasjon til lærere, at det er gode forelesere, at man lærer noe og at man har utviklet seg. Dette trekkes også fram av den informanten som har gitt inspirasjon til tittelen på dette kapitlet; *Det tenker jeg er kvalitet*.

Med basis i tendensene i materialet presenteres funnene i følgende hovedkategorier: *Struktur, Relasjon, og Utvikling*. Under hver av disse kategoriene, er det som allerede nevnt, laget underkategorier som er empirisk baserte. Underkategoriene er gitt navn ut fra uttrykk som fremkommer i ett intervju, men beskriver sentrale tendenser i materialet. Noen av sitatene som er presentert, kan passe inn i flere underkategorier. Jeg har plassert dem ut fra hva jeg primært vektlegger og ut fra den konteksten de forekommer i under intervjuene. Enkelte steder

anvender jeg også sitater som får frem ulikheter i materialet. Funnene presenteres først, og avslutningsvis i hver underkategori drøftes de i lys av teori.

Et sentralt funn som går igjen i intervjuene er betydningen av en god struktur på studiet.

4.1 Struktur

I et av de innledende spørsmålene i intervjuene, «*Hva var du fornøyd med i studiet?*», kom informantene raskt inn på betydningen strukturen hadde hatt for dem. En tydelig struktur beskrives som vesentlig for at de klarte å henge med i et krevende studieløp. God struktur var også noe av det første flere av informantene svarte da de avslutningsvis ble bedt om å reflektere over hva de forbinder med kvalitet i høyere utdanning.

4.1.1 Trådene lå der

Når informantene snakker om struktur, er de opptatt av god informasjon, organisering, mulighet til deltakelse, sammenhengen mellom klar struktur og egen læring og av forutsigbarhet. En av informantene berører flere av disse aspektene når hun sier:

Det var veldig tydelige byggeklosser hva som gikk oppå hva. Trådene lå der – hvis du var villig til å ta dem. Alt var veldig tydelig (...). Og det var sånn at det alltid ble gitt beskjed i forkant hvis det var noe som skulle endres, og de beskjedene stemte. Det var ikke sånn masse frem og tilbake. Og vi hadde de samme rommene, så enkelt som det. Så vi surret ikke hele skolen rundt for å finne ut hvor vi skulle være. Og at vi alltid gikk konkret gjennom hver plan for emnet. Og var det noe vi lurte på så kunne vi spørre om det i starten, og om hvordan ting skulle legges opp. Å hele tiden bli orientert, da.

Kvalitet i studiet knyttes her både til oppbygging, sammenheng, informasjon, fysiske og organisatoriske rammer og til det å kunne spørre hvis det var noe man lurte på. Informanten sier videre: «du visste hva som kom til å skje, hvordan det ble og hvordan du burde jobbe for å komme deg i mål». Strukturen beskrives her også som av betydning for eget arbeid i studiet.

En annen informant beskriver sammenhengen mellom klar struktur og egen studieprosess slik:

Jeg husker at vi fikk veldig konkret informasjon om hva som skulle skje, og også hva som var kjernen, hva det var vi skulle skjønne. Jeg forsto hvordan jeg måtte lese og hvordan jeg skulle tenke. For før når jeg har tatt noen fag så leser man masse, men man skjønner egentlig ikke helt hva rammen er – hva er det meningen at jeg skal lære? Jeg synes det ble veldig tydelig i noen av emnene, at nå er det dette her som er tema, dette her er det du skal forstå. Det var forståelig, det hang liksom sammen.

Struktur handler for denne informanten og heller ikke for de andre informantene, bare om rammer og organisering, men også om å få klarhet i hva som er målet, hva man skal lære. At dette er viktig, knyttes gjennomgående til at studiet opplevdes som krevende. Innenfor et slikt studieløp sier flere at strukturen har avgjørende betydning for at de klarte å henge med. Flere uttrykker også at den tydelige strukturen møtte behovet for forutsigbarhet. En slik forutsigbarhet skapte en opplevelse av oversikt, noe denne informanten beskriver slik:

For meg er jo dette med forutsigbarhet alfa og omega (...). Jeg er nok et menneske som liker planlegging og ha ting klart for meg. Og der var jo [lærer] veldig god, da. På de tingene der, som jeg synes er veldig ålreit – for å kunne organisere hverdagen rett og slett.

Når hun blir bedt om å utdype hvordan hun opplevde forutsigbarheten, sier hun videre:

Det var sjeldent at det ble endringer i timeplanen. Og arbeidskrav – altså – alt var veldig planlagt og gjennomtenkt virket det som (...). Det virket som det var en tanke bak. Og dette med tidlig skrivetrening i forhold til å begynne å skrive en stor oppgave, det at vi ble forberedt på hva som kom til å skje. Det var en god ting.

Denne informanten vektlegger at studiet fremsto som gjennomtenkt og at valgene som var gjort, virket bevisste. Dette var viktig både for studiehverdagen her og nå, men også med tanke på å forberede studentene slik at de kunne mestre det å skrive en masteroppgave. Dette kan forstås som et ledd i å ha oversikt som student. En informant uttrykker det flere andre også er opptatt av; strukturen bidrar til en opplevelse av å ha kontroll:

Og litt kontroll, at du føler at du mestrer, føler at du har kontroll over det. At det er såpass strukturert at du klarer å holde frister og at du vet hva som er forventet. At det

er helt tydelig. At ikke det bare er noe som popper opp. Jeg tror at ytre struktur skaper en indre struktur for deg som student.

En annen informant oppsummerer kort det de andre informantene også er opptatt av: «Det var en slags ryddighet og struktur som gjør at det er veldig lett å gå inn og jobbe med det du skal».

Informantenes fortellinger om strukturen på studiet gjør det nærliggende å se den i sammenheng med studielivskvalitet (Tangen, 2012, s. 156-158). Det er et gjennomgående trekk i materialet at strukturen bidrar til en opplevelse av forutsigbarhet og kontroll, noe som kan ses i lys av Tangens (2012, s. 157) kontrolldimensjon. Forutsigbarheten var betydningsfull for å klare å henge med i et krevende studieløp, der det var mye å forholde seg til. Dette kan tolkes som at det å slippe å måtte ha kontroll på «alt» selv, faktisk bidro til en opplevelse av kontroll. Eller slik en av informantene var opptatt av: Ytre kontroll skaper indre kontroll. Flere av informantene knytter dette til at de forsto hva de skulle jobbe med. Det kan innebære at de utviklet en selvforståelse om hva som var betydningsfullt for deres læring. Det tegnes følgelig et bilde av en struktur og ryddighet som påvirket deres måte å forholde seg til seg selv og studiet på. Dette kan også forstås som det Tangen (2012, s. 157) beskriver som selvstyrke. Det å forstå hva man skal gjøre, kan videre gi en opplevelse av mening og mestring. Når studenter vet hva de skal jobbe med, er det lettere å oppfatte arbeidet som meningsfullt. Strukturen har følgelig også betydning for arbeidsdimensjonen i den subjektive opplevelsen av kvalitet i studiet (Tangen, 2012, s. 158). Det at studentene ble oppfordret til å være aktive i studiet gjennom å delta, spørre og jobbe selvstendig, kan også forstås som et ledd i å oppleve å ha kontroll på og oppleve mening i studiet (Tangen, 2012, s. 157). Sett i lys av tidsdimensjonen i studielivskvalitetsbegrepet (Tangen, 2012, s. 160) kan det ut fra det flere av informantene forteller, forstås slik, at de fikk erfaringer underveis som ga dem trygghet på at de ville håndtere fremtidige utfordringer i studiet. Klar struktur var følgelig viktig både i nåtid og fremtid og inngår som et vesentlig element i deres studielivskvalitet.

Studiets struktur kan videre knyttes til det Harvey & Green beskriver som kvalitet som perfektjon (Harvey & Green, 1993, s. 16). Kvalitetsaspektet ligger her i de ansattes ansvar for å tilrettelegge for en god struktur og sørge for at den ivaretas. Det gjør at studentene kan ha

fokuset på læring. Dette fremkom også i datamaterialet i Langemyhr og Rastads (2015) studie om kvalitet i høyere utdanning. Deres datamateriale er utdrag fra studenttekster ved det samme studiet som mine informanter er fra, men fra andre årskull. I en av deres tekster beskriver en student at den gode strukturen i studiet ga henne en opplevelse av at noen hadde «slått på lyset». Denne studentens tidligere erfaringer hadde vært at hun brukte mye tid på å «lete etter lysbryteren», det vil si at hun brukte mye tid og krefter på å finne ut hva som var målet og hvordan hun skulle jobbe i en ellers ustrukturert studiesituasjon. Hennes opplevelse av at «lyset var slått på» knyttet til klare rammer og god organisering, noe som gjorde at hun kunne konsentrere seg om å studere (Langemyhr & Rastad, 2015, s. 92).

Informantenes opplevelse av forutsigbarhet og kontroll kan også ses i lys av strukturkvalitet og prosesskvalitet. En klar struktur bidro slik informantene erfarte det til at studieprosessen ble mer ryddig og fruktbar. Dette kan igjen påvirke resultat kvaliteten fordi man kan anta at når studentene opplever å få konsentrert seg om å studere, vil dette kunne påvirke læringsprosessen positivt (Utdanningsforbundet, 2012, s. 24).

Som jeg allerede har vært inne på, uttrykker noen av informantene at de fikk et tydelig bilde av hva de skulle forstå og hva de skulle lære. Det kan være gjenstand for et kritisk innspill. Det kan diskuteres om det at noen har gjort jobben for dem ved å lage strukturen så tydelig, kan innebære en fare for at studentene blir mindre aktive aktører. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er om strukturen skaper aktive studenter som benytter handlingsrommet, eller om den skaper studenter som venter på at noen skal fortelle dem hva de skal gjøre og hvordan. Sagt på en annen måte: Bidrar en klar struktur med tydelige forventninger til at studentene blir det Nordahl (2010, s. 13) omtaler som tenkende, handlende og villende aktører, eller blir de snarere brikker som styres av andre? Er det slik at når rammene er klare, er det lettere å være aktive aktører og selvstendig studerende fordi man ikke trenger å bruke masse tid på å prøve å forstå hva som forventes? Dersom man ser dette i lys av Harvey & Greens dimensjon kvalitet som perfektjon vil nettopp en tydelig og strukturert organisering av studiet være et kvalitetskjennetegn. Et annet sentralt element kan også være at det gis klare instruksjoner om hva som kreves og forventes av studentene (Witteck & Habib, 2012, s. 225).

4.1.2 Man må alltid være med

Det er gjennomgående at informantene som studenter opplever at de må jobbe hardt under hele studieforløpet for å klare å henge med. Flere uttrykker at en struktur som også innebærer klare krav og forventninger, «tvinger» dem til å være aktivt deltakende. En informant forteller:

Altså, man må alltid være med. Det er alltid en innlevering. Og så er de små, men likevel så setter de i gang tankene dine. Og da holder du deg veldig i gang. Og så tror jeg – selvfølgelig så kan du falle fra, men i så fall så er det veldig du selv som gjør det. Altså, fra den andre siden er det gjort fryktelig mye som gjør at du skal klare å henge med.

Her forteller informanten at kontinuerlige innleveringsoppgaver bidrar til at hun som student er aktiv på to plan. Helt konkret må hun skrive og levere fra seg en innlevering, men hun blir også aktiv i den forstand at innleveringene setter i gang tankeprosesser og holder henne i gang. Informanten forteller også om at strukturen legger til rette for at hun skal greie å henge med og at man selv er ansvarlig dersom man ikke greier det. Dette kan forstås som at selv om strukturen ligger der må man likevel jobbe aktivt, det blir ikke slik at man blir passiv i sin egen studieprosess. Dette beskriver informanten videre på denne måten:

Hvis du skal gjøre det bra, så har du ikke tid til å 'nei, men jeg tar meg litt fri. Jeg reiser bort – jeg orker ikke å lese på et par uker'. Altså, jeg tror jeg leste nesten hver dag. Det var svært få dager hvor jeg ikke leste. Kanskje bare to sider, men da hadde jeg i hvert fall lest noe.

En annen informant uttrykker noe av det samme slik:

Jeg forventer ikke at jeg skal få noe gratis (...). Jeg er veldig klar over at jeg må jobbe for at jeg skal få gode karakterer, kunne forstå ting og henge med og at det skal være bra (...). Men det krever mye av en og da må man ha mye disiplin.

Disse sitatene peker på at det må jobbes hardt for å henge med. Men krav og forventninger er ikke bare forbundet med å jobbe hardt. Når det gjøres på «en riktig måte», oppleves det også stimulerende og positivt. En av informantene forteller:

Jeg tror at jeg og en del andre kanskje forbinder det med struktur og det å bli stilt krav til med noe negativt – at det vil vi ikke. Men likevel, når det blir gjort på en riktig måte, at jeg skjønner at dette her er det lurt at jeg gjør – og jeg skjønner det selv, så er det utrolig deilig egentlig. Da blir man motivert – man føler at man har noen rammer man kan jobbe innenfor som er bra, eller fornuftig.

Her peker informanten på at både struktur og krav er slik at hun opplever selv å finne ut av hva som er viktig for henne i en læringsprosess. Når det hun beskriver som «fornuftige» rammer er tilstede, skapes det motivasjon. Også i denne sammenheng er flere opptatt av den forutsigbarheten som ligger i klare forventninger. En av dem sier:

Og så satte jeg pris på at lærerne er veldig ærlige. Jeg følte ikke at jeg ble lurt inn i noe eller at jeg fikk meg noen overraskelser på eksamen eller i en oppgave at ting skulle være mye vanskeligere. Jeg synes de er ganske åpne hele veien og sier at «det er det vi forventer av dere». De gir oss hint hele veien om hva som kommer. Så lenge man tar ansvar selv skal man greie det. Men man må være veldig selvstendig (...). Man må dra lasset selv.

På denne måten ble krav og forventninger overkommelige også fordi det ble en kontinuerlig prosess, noe en annen beskriver slik:

Det var jo hele tiden noe som skulle gjøres, vi skulle jo hele tiden levere noe. Jeg måtte bare henge med. Jeg måtte gjøre det og det og da måtte jeg lese dette her. Og det var egentlig veldig deilig også, for da slapp jeg de store skippertakene.

Kravene i studiet skaper slik en struktur på hennes eget arbeid. Eller som en annen informant sier det: «man blir litt smittet av den strukturen som er i masterløpet». Dette gjelder for flere for studiet her og nå, men det har også påvirket dem ut over studiet.

Det er som nevnt innledningsvis, et gjennomgående trekk at det å gå på masterstudiet opplevdes som svært krevende. Strukturen har vært med på å skape rammer som gjorde at de som studenter greide å forholde seg til krav og forventninger om egeninnsats. I lys av Vygotskijs (2001, s. 166) teori om nærmeste utviklingszone kan dette forstås som at de kravene som ble

stilt var tilpasset studentenes ståsted. Åpenhet og tydelighet om krav og forventninger bidro til at de opplevde arbeidet som overkommelig. Når arbeidet oppleves overkommelig kan det også skape en følelse av mestring. Dette kan igjen bidra til å skape fremdrift i studentenes læringsprosess, noe som gjør at de kan strekke seg etter fremtidige mål.

Det å oppleve at det ikke kommer noen overraskelser, at det er tydelige forventninger og at man er ansvarlig selv, kan videre kobles til det jeg har vært inne på tidligere – opplevelsen av å ha kontroll over egen studiehverdag. Tydelige krav har gjort at de har skjønnet hva de må gjøre og hvorfor. De har dermed kunnet bruke tiden sin på å studere. Det kan bidra til at de ikke har opplevd seg som brikker i et spill de ikke har kontroll og oversikt over (Tangen, 2012, s. 157). Hvorvidt man opplever seg som en aktør eller brikke vil ifølge Nygård (1993, s. 27-28) ha stor innvirkning på ens motivasjon. Når man opplever seg som aktør, vil dette nettopp kunne bidra til en opplevelse av kontroll og mestring. At studentene opplever å kunne håndtere utfordringer kan skape en nødvendig motivasjon for læring og utvikling.

En tydelig struktur med klare krav og forventninger ser ut til å ha økt studentenes aktivitet i positiv forstand. Informantene gir et klart bilde av at det innenfor en klar struktur stilles krav til selvstendighet og ansvar. For å henge med kreves det egeninnsats, studentene er til syvende og sist ansvarlig for sin egen læringsprosess. Det at det «alltid er innleveringer» gjør at studentene holder seg i gang, noe som bidrar til en kontinuerlig læringsprosess. Strukturen bidrar dermed til at studentene er ansvarlige, aktive aktører som kontinuerlig må legge ned egeninnsats for læring og utvikling. De blir på denne måten ikke passive brikker og mottakere av kunnskap. Dette kan også ses i lys av Tangens arbeidsdimensjon: Et ordentlig og planmessig arbeid kan bidra til opplevelsen av å holde på med noe som gir mening, noe som fremmer god studielivskvalitet (Tangen, 2012, s. 158).

Når krav og forventninger er planmessige, tydelige og forutsigbare kan det tenkes at dette overføres til studentene. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskijs (2001) perspektiv om medierende handlinger. Man kan tenke seg at studentene internaliserer og omdanner strukturen og forventningene i studiet til psykologiske og kulturelle redskaper som skaper mening for dem, noe som kan påvirke selvforståelsen og få konsekvenser for hvordan studentene forholder seg til seg selv og andre (Bråten, 1996, s. 27-28; Kozulin, 2001, s. 231-

232; Wittek, 2012, s. 101-102). Både struktur og læreres væremåte er viktige aspekter studentene kan lære av og nyttiggjøre seg av i andre sammenhenger. Slik sett ligger det også et utviklingsaspekt her, det Harvey & Green (1993, s. 25) omtaler som transformasjon. Transformasjon foregår gjennom en dialektisk interpersonlig prosess der studentene på ulike måter betraktes som aktive deltakende aktører og opplever eierskap til egne prosesser. Samspill og relasjon er i denne sammenheng også et sentralt element.

4.2 Relasjon

Noe av det mest fremtredende i materialet når det gjelder hva som fremmer kvalitet i studiet, er informantenes beskrivelser av relasjonens betydning. De snakker om lærere som bryr seg, om å bli sett og omtalt ved navn. Videre vektlegger de lærernes engasjement og tilgjengelighet som svært betydningsfullt. Dette skaper en gjensidig forpliktelse. I det følgende utdypes relasjonens betydning.

4.2.1 Det har alt å si

Det er et gjennomgående trekk i materialet at studentene opplever seg mer sett i dette studiet enn i tidligere studiesituasjoner, og at dette får betydning for deres opplevelse av å være student. Relasjonen mellom lærere og studenter betraktes av flere som avgjørende. En informant sier det slik:

Relasjon er avgjørende uansett. Det er jo det som er det viktigste, ikke sant? Det har alt å si. Hvis ikke du klarer å danne en god relasjon til studentene dine, så avhenger jo alt av at studentene skal klare studiet selv (...). Når det kommer til utdanning, så må det jo være en eller annen som motiverer deg, eller så får du jo det ikke til. (...) Og ofte så er det læreren (...). Og når det kommer til hva som er en god relasjon, så handler om det at man er opptatt av studentene sine. Opptatt av hvordan de har det.

Denne informanten peker på noe som flere andre også vektlegger: Betydningen av lærere som er interesserte i dem og som møter studentene der de er. Flere uttrykker at lærernes væremåte har klar sammenheng med studentenes motivasjon og lærelyst. En informant kobler lærernes interesse for studentene direkte til kvalitet i studiet. Hun sier: «Det var forståelse for mennesket

bak. Det var tett kontakt mellom lærer og student. Og det tenker jeg er en viktig faktor for kvalitet». Om relasjonens betydning sier hun videre:

Den har jo alt å si tenker jeg. At du blir anerkjent og sett. Føle at man har et navn, føle at man betyr noe. At man har noe kunnskap man kan dele. At du er en del av gruppen. Det bidrar på en måte til et bedre selvbilde og økt selvtillit.

Hun forteller videre:

Jeg tenker at det [anerkjennelse] er grunnleggende. Jeg tenker på Maslows behovspyramide. Over det helt grunnleggende behovet for mat og trygghet kommer jo anerkjennelse. Så det er klart at det er veldig viktig. Det er jo noen som har tenkt den tanken før oss. Jeg tenker det har mye å si for kvaliteten, for å klare å gjennomføre på en god måte. Tørre å bidra, tørre å være aktiv i klassen, tørre å tro på at dette skal jeg klare. Tidligere erfaringer har jo stor betydning for hvordan du takler det som kommer. Jo flere gode erfaringer du har med deg, jo lettere er det jo å takle det, og ha troen på seg selv. Så jeg tror det har veldig mye å si.

Her peker informanten på flere ting. For det første anerkjennelse i seg selv som et grunnleggende menneskelig behov, dernest at det å bli anerkjent er et kvalitetskjennetegn ved studiet og noe som kan bidra til at studenter gjennomfører studiet på en god måte. Så kan man spørre seg hva som er en «god måte», det vil være individuelt. Denne informanten knytter det her til å tørre å bidra, tørre å være aktiv, tørre å tro på seg selv. Også andre sier at en god relasjon bidrar til at man blir aktiv som student, noe denne informanten beskriver slik:

Jeg har nok vært en flinkere student på dette masterstudiet enn jeg har vært før, enn jeg for eksempel var når jeg tok bachelor. Fordi at jeg har blitt sett. Tror jeg selv. Fordi at jeg ble veldig meg – istedenfor å være en av veldig mange.

Videre utdyper hun betydningen av å bli sett på denne måten:

Jeg opplevde at på master så brydde de seg om meg, og så hva jeg gjorde. Og visste hva jeg kunne. Når jeg leverte en oppgave på bachelor, så var det ingen av lærerne som visste hvor flink jeg kunne være eller hva slags karakter jeg hadde fått før. Og jeg tror ingen la merke til det hvis jeg ikke var tilstede.

At lærerne viser interesse er betydningsfullt for studentene. For flere er læreres interesse forbundet med tett oppfølging og at lærerne viser at de har tro på dem. Spesielt viktig er dette i perioder studentene opplever mangel på motivasjon og mestring. En informant beskriver dette slik: «Innimellom sendte en av lærerne mailer og sa 'jeg har troen på deg, du kommer til å klare det'. Da får man troen på seg selv, da. Mye mer». Flere har lignende beskrivelser og uttrykker at en slik type relasjon er betydningsfull for egen motivasjon. For enkelte var det også avgjørende for at de gjennomførte studiet til normert tid.

Som flere av sitatene over illustrerer, nevner flere betydningen av å bli sett og av at lærerne kan navnet deres. De beskriver også at det å bli sett har gjort at de har tatt med seg en viktig lærdom de selv bruker i møte med andre:

For det første så kan de navnet ditt. Og det er jo et ganske enkelt verktøy egentlig, å lære seg navnene på alle sammen. Så hvor stor virkning det har. Jeg var nok ikke klar over hvor viktig det var for meg å bli sett. Det har jeg tatt med meg siden, det hvor viktig det er å se mennesker. Og hvor lite som skal til for å gjøre dagen deres bra.

Når informantene snakker om gode relasjoner, og spesielt det å bli sett, trekker flere frem at de tror at klassestørrelsen gjør det mulig å få et tettere forhold til lærerne:

Det er veldig viktig med den menneskelige relasjonen. Og jeg tror at med en så liten klasse så er man veldig heldig, for da er det lettere å få den. De ser deg på en helt annen måte, man blir nærere. Man kunne gå bort og si det man lurte på. Og hvis vi jobbet i kantina, så kom de [lærerne] bort og spurte hvordan det gikk, så litt på det vi hadde skrevet og var genuint interesserte. Det er en veldig fin ting som jeg husker.

Selv om det er gjennomgående at informantene opplever relasjonen til lærere som god, gir noen også uttrykk for at ikke alle relasjoner har hatt like positiv innvirkning:

Det handlet om de tingene som var mangelvare hos noen der hvor det var så bra hos enkelte lærere. De viste tydelig at de ikke brydde seg noe særlig, de sto bare og bablet. Kanskje lite rom for refleksjon og dialog. Litt enetelere på en måte.

Flere har lignende beskrivelser som dette. De snakker om forskjellene på lærere som gir av seg selv og lærere som er «lukket», og at dette får betydning for læring. En informant uttrykker det slik: «Jeg føler at det er lettere å lære av noen man føler man har en slags relasjon til». Når studentene opplever en distanse til lærerne, får dette også konsekvenser for deres egen deltakelse: «Jeg greide ikke å henge med eller følge med i det hele tatt (...). Så da ble det litt sånn – kanskje jeg bare skal finne på noe annet egentlig». Dette bryter imidlertid med hovedmønsteret i studien; det er fortellingene om de positive relasjonene til lærerne som dominerer i materialet. Men det er ikke bare disse relasjonene som fremheves. Flere opplever også at medstudenter har hatt en viktig betydning for dem. Denne informanten uttrykker det slik:

Det handler om relasjon til medstudenter også. For jeg fikk god kontakt med flere av dem. Også det gjør at det var lystbetont å dra på skolen. Fordi at de ventet på meg, fordi vi skulle spise lunsj, vi hadde interessante samtaler, og vi backet hverandre opp på fritiden også. Ringte hverandre, var i en facebookgruppe, hjalp hverandre med å skrive referater fra artikler. Vi skjønte fort at vi ikke klarte å lese gjennom alt, alle sammen. For vi hadde jo en del på utsiden. Så vi hjalp hverandre og backet hverandre opp, så det har mye å si.

Denne informanten vektlegger medstudenters betydning for eget engasjement og innsats i studiesammenheng, som flere andre også er opptatt av. Når det gjelder relasjonen til lærerne, er det også flere som fremhever at engasjement smitter. Relasjonen knyttes følgelig både til informantenes opplevelse av å bli sett og bety noe, og til opplevelsen av å kunne relatere til lærerne og det de formidler, fordi lærerne er engasjerte og opptatt av studentenes læring.

Noen forteller om betydningen av engasjement knyttet til forelesning, noe denne informanten beskriver slik:

De står ikke bare og gjengir noe de har lest et eller annet et annet sted, men det er noe de selv er engasjert i og som de forstår. Og da blir det spennende å høre på. Noen bare står og snakker om et eller annet og jeg ser ikke engasjementet hos foreleseren. Noen ganger tenker jeg at de sikkert er engasjert, men at de ikke greier å formidle det (...). Det er ikke noe jeg føler, eller tenker bevisst på, men at det er noe som skjer i de møtene med en foreleser som smitter. Engasjementet. Eller det manglende engasjementet.

Om det hun beskriver som engasjerte forelesere, sier hun:

De ville noe, da. De var ikke bare opptatt av at de skulle komme der og gjøre en jobb, de ønsket faktisk å formidle noe, at vi skulle forstå, at vi skulle kunne komme med spørsmål eller at det skulle være en ordentlig læringsprosess. Ikke bare sånn at 'nå skal jeg stå her og snakke om noe som jeg synes er interessant for meg'.

Disse sitatene representerer noe flere er opptatt av; at engasjerte forelesere oppfattes som interesserte i feltet sitt og at de har et ønske om at studentene skal sitte igjen med et læringsutbytte. Det gjør at man som student får en følelse av å ha en relasjon til lærerne også i undervisningssituasjoner. Engasjementet bidrar også til lærelyst:

Når det var en foreleser som du visste at det er gøy å høre på, det er gøy å være der, da har man jo lyst til å gå også. Man går ikke bare fordi at man føler man må. Man går fordi man vet at man vil få noe ut av det, ut av den dagen. At man vil få nye tanker, eller impulser. Ja, man blir stimulert på et vis.

Informanten peker her på noe som er felles for flere av informantene, at engasjementet ikke bare bidrar til at de har lyst til å være på forelesning, det gjør også noe med opplevelsen av at de lærer noe. Et gjennomgående trekk når det gjelder hva konkret informantene opplever som bidrar til læringsutbytte, er formidlingsevne. Denne informanten sier det slik:

Jeg tenker at det handler om formidlingsevne, og dette med dyktige forelesere som er med, som tar opp temaer i rommet og som kan tenke litt utenfor boksen. Men at det er nøye gjennomtenkt og at lærerne kan det de snakker om. Og at de gjør det begripelig. For det er fint å ha høy utdanning og doktorgrad, men det hjelper ikke hvis du ikke klarer å gjøre det forståelig for oss som sitter der.

Formidlingsevne kobles her både til å kunne det man snakker om, til å kunne være kreativ og til å nå frem til studentene. I dette ligger også å kunne involvere dem. Når det gjelder formidlingsevne kobler flere også dette sammen med at lærerne bruker eksempler fra eget arbeidsliv. De beskriver det som avgjørende for å forstå et komplisert og tungt stoff. Denne informanten sier det slik:

Det var mange som hadde gode forelesninger. Veldig mange. Og det er de forelesningene som er best, uten tvil, de forelesningene hvor lærerne klarer å dra inn egne praksiserfaringer – hvor man ikke bare beveger seg på toppen hele tiden. Det er de historiene som sitter. Så det å ha egen praksiserfaring er avgjørende. I hvert fall for å få engasjert studentene.

En annen informant uttrykker noe av det samme på denne måten:

Og så er det engasjerte forelesere som er inne. Det betydde mye for mitt engasjement, det at de brenner for det. Det er viktig for meg. (...) Det var noe med innlevelsen. Det at de kan gi eksempler underveis om hvordan de har erfart ting og opplevd ting.

Det engasjementet informantene her forteller om har hatt stor betydning for læring og trivsel. De blir selv engasjerte, de følger bedre med, klarer å være mye mer tilstede i forelesningene og lærer mye bedre. Samtidig er flere inne på at lærere som bruker eksempler og deler erfaringer, fremstår som mer personlige. Dette bidrar også til en opplevelse av å ha en relasjon til lærerne. I de tilfellene det ikke fungerte godt, reagerte de som studenter forskjellig. Flere sier at mangel på engasjement hos foreleserne bidro til at de ikke greide å henge med, og at de derfor noen ganger ikke «gadd» å gå på forelesning. Andre så det annerledes:

Men så har du møtt lærere som ikke var så gode, som man også lærer noe av. Man lærer i alle relasjoner tenker jeg, om de er gode eller ikke. Men da må man ha en del gode erfaringer for å tåle de relasjonene som ikke er så gode. Men man kan alltid lære av dem. Lære hva man ikke bør gjøre.

Sitatene som er presentert i denne kategorien viser at en god relasjon til lærer kan oppfattes som avgjørende for studielivskvaliteten, samtidig som relasjonen til medstudenter også er viktig. Når det gjelder forholdet til lærer har relasjonen slik informantene i min studie ser det, betydning både for deres tro på seg selv og for deres opplevelse av mestring og mening, engasjement og lærelyst. Slik kan man forstå relasjonen som vesentlig for de tre andre dimensjonene i studielivskvalitet; kontroll, arbeid og tid (Tangen, 2012, s. 159). Sentralt i denne relasjonen er studentenes opplevelse av anerkjennelse.

Funnene viser hvor viktig det kan oppleves å bli kalt ved navn, bli sett og anerkjent. Opplevelsen av at noen legger merke til hvem man er og hva man gjør, kan ha betydning for hvordan man ser seg selv. Dette tegner et bilde av anerkjennelsens natur, at vi utvikler oss i samhandling med andre, det er der vår identitet, selvforståelse og selvoppfatning har sitt utspring (Skoglund & Åmot, 2012, s. 19-20). Sett i lys av Tangens relasjonsdimensjon vil læreres holdninger og måter å møte studenten på, kunne påvirke studentens engasjement og lærelyst (Tangen, 2012, s. 159). Dermed blir anerkjennelse også sentralt for evnen til å kunne frigjøre seg og være selvstendig (Skoglund & Åmot, 2012, s. 19-20). Betydningen av å bli omtalt ved navn og bli sett – det ikke å være en «fremmed» – ser følgelig ut til å ha stor innvirkning på studentenes selvforståelse og selvtillit. Konsekvensene av dette har vært at studentene har turt å utfordre seg selv, være mer aktive og engasjert seg i egen læreprosess. Slik sett har de også utviklet seg både faglig og personlig, det flere beskriver som en lærdom de har tatt med seg videre inn i andre relasjoner.

I et konstruktivistisk perspektiv vil man konstruere sin egen virkelighet blant annet basert på hvordan man blir møtt av andre (Nygård, 2007, s. 257). Når informantene i denne studien som studenter opplevde å bli møtt med ekthet og en genuin interesse for hvem de var og hva de

mestret, ser det ut til å ha preget selvforståelsen i positiv forstand. Dette innebærer at studentene gjennom en anerkjennende relasjon i større grad kunne betrakte seg selv som aktører med kontroll over eget studieliv. Dette understreker også relasjonens betydning for studielivskvaliteten.

I et sosiokulturelt perspektiv vil læring og utvikling som nevnt tidligere, skje gjennom et dialektisk samspill med omgivelsene, der utviklingen er et resultat av internaliserte og omdannede psykologiske og kulturelle redskaper (Vygotskij, 2001, s. 23-24; Wittek, 2012, s. 101-102). I denne sammenheng kan dette forstås som at måten læreren forholder seg til studentene på vil ha innvirkning på hvordan studentene oppfatter seg selv og omgivelsene sine. Dette påvirker igjen deres væremåte og handlinger. Læring foregår i et samspill og er ikke uavhengig av kontekst. Følgelig er det mulig å se relasjonen mellom lærere og studenter som betydningsfull, både for studentene som mennesker og for deres læring. En positiv læringsprosess og utvikling kjennetegnes ifølge Tangen (2012, s. 159) nettopp av lærere som bryr seg, som gir av seg selv og som møter studentene der de er. Sagt på en annen måte: Den positive relasjonen påvirker læringen. Dette gjelder studenter i mellom, men ikke minst møtet mellom lærere og studenter.

Det informantene beskriver kan forstås som en relasjon som er preget av at lærerne har et faglig engasjement, men der læreren også er genuint interessert i og opptatt av studentene sine. Det handler om å møte studentene med ekthet. Det handler også om å fremstå med ansikt, forstått som at lærerne ikke bare er distanserte fagformidlere. Det innebærer at man inngår i relasjon til andre på en måte som begrenser distanse og mangel på engasjement (Damsgaard, 2010, s. 61-62). Distanse er imidlertid tosidig. På den ene siden kan distanse oppleves som demotiverende og gi en følelse av at man ikke betyr noe. Det informantene i denne studien beskriver som distanserte lærere er lærere som er mer «lukket», som ikke evner å formidle kunnskap slik at studentene forstår hva det snakkes om og som ikke evner å hente frem et engasjement i studentene. Dette kan ses som at lærerne har sitt «prosjekt», som er å formidle sitt stoff uten å være opptatt av å etablere et samspill med studentene. Slik sett kan man snakke om en relasjon som er preget av at faget er i fokus. En slik tilnærming innebærer at man forholder seg til det man skal undervise i og ikke er så opptatt av å bli kjent med studentene på et mer mellommenneskelig plan. Man kan dermed stå i fare for å overse

betydningen av personlig involvering, det å møte studentene på deres premisser og ut fra deres ståsted. Dette fremstår som en motsats til å utvikle en profesjonell relasjon der den andre er i fokus.

Det er imidlertid viktig å understreke at en personlig relasjon forutsetter en klar bevissthet rundt grensene mellom personlig og privat involvering (Damsgaard, 2010, s. 63). En viss distanse er derfor vesentlig for å unngå en for privat relasjon. En privat relasjon kan innebære at læreren er mer opptatt av seg selv, eller at man går for nært inn på studentene. Man kan tenke seg at en privat relasjon kan bidra til at studentene føler seg forpliktet til å engasjere seg i lærerens privatliv, eller å gi mer av seg selv enn man egentlig ønsker. En god profesjonell relasjon innebærer derfor at man har en empatisk tilnærming til studentene, men at man ikke krysser den private grensen (Damsgaard, 2010, s. 63-64). Det informantene beskriver kan forstås som en ikke-distansert relasjon som likevel ikke er privat. Det som er sentralt i relasjonen er studentenes læring og betingelser for gode læringsprosesser.

For å legge til rette for at studentene kan utvikle seg og få brukt potensialet sitt, er det innenfor et sosiokulturelt perspektiv sentralt at lærere vet hva studentene kan, hva de trenger hjelp til og hvilket potensiale de har. En slik kjennskap fordrer, ifølge Vygotskijs teori om nærmeste utviklingssone, at det er en interaksjon mellom student og lærer. Denne relasjonen kan gjøre at læreren kan gi konkrete og tilpassede tilbakemeldinger som studenten kan anvende i sin videre læringsprosess (Wittek, 2012, s. 107). Anerkjennelse handler følgelig også om å vite hvor studentene er i sin faglige utvikling og på den måten kunne fungere som et støttende stillas (Wittek, 2012, s. 109). Et slikt stillas handler ikke bare om å hjelpe studentene tilknyttet oppgaver, men om at lærere også på et mellommenneskelig plan «løfter» studentene. Det som tydelig fremkommer av datamaterialet er at studentene trenger å bli sett, anerkjent og bekreftet for å kunne bli løftet frem og ha muligheten til å utvikle seg for å nå nye mål. Relasjonen vil dermed kunne oppleves som et kvalitetsaspekt, fordi relasjonen kan bidra til at det foregår en faglig og personlig utvikling, også omtalt som transformasjon (Harvey & Green, 1993, s. 25). Slik kan det å være et støttende stillas også forstås som et kvalitetsaspekt ved utdanningen.

Samtidig kan man problematisere om det å være tett på studentene og fungere som et støttende stillas driver studentene fremover, eller om lærerne på den måten syr puter under armene på dem istedenfor at studentene selv henter frem ressurser eller det potensiale som ligger i dem. Et sentralt spørsmål her er: Er det lærerne som gjør jobben, eller blir studentene motivert til å gjøre en egeninnsats? Ut fra dette kan man tenke seg at man kan stå i fare for at man lar være å ta ansvar hvis man ikke har en god relasjon til læreren. Blir den manglende relasjonen da en unnskyldning? Hvor blir det i så fall av den selvstendige aktøren? Er det lærernes engasjement som avgjør om studentene er tilstede og om de studerer? Vil ikke da studentene være lite ansvarsfulle? Samtidig er det mulig å forstå det at noen ikke «gadd» å være på forelesning når de opplevde forelesere med manglende innlevelse, formidlingsevne og engasjement, som et tegn på at studentene foretok selvstendige valg. Dette reiser nok et interessant spørsmål. Kan man tenke seg at de gode relasjonene, som jo er dominerende i materialet, kan kompensere for de dårlige? Kan det engasjementet informantene beskriver som smittende, ha ført til at de nettopp tok ansvar for egen læring ved at de leste på egenhånd i de tilfellene de opplevde at forelesningene ikke ga dem noe?

I tillegg til at informantene vektlegger engasjement, er de opptatt av læreres formidlingsevne og den betydningen denne har for en opplevelse av å ha en faglig relasjon til lærerne. Det er gjennomgående at informantene vektlegger betydningen av lærere som evner å formidle et tungt teoretisk stoff på en forståelig måte. Dette kan ses i lys av Harvey & Greens (1993, s. 16-20) kvalitet som relevans. At det lages en kobling mellom teori og praksis gjør det mulig for studentene å forstå og kunne anvende kunnskapen i sin yrkesutøvelse. Det å ha engasjerte lærere som aktivt bruker egne erfaringer har vist seg å være en viktig faktor for denne koblingen.

At lærerne deler egne erfaringer, at man ser og møter studentene der de er, og at lærerne på ulike måter fremmer en tillitsvekkende og god relasjon, har i min studie vist seg å ha stor betydning for studentenes deltakelse og gjennomføring av studiet til normert tid. Slik kan relasjonen også forstås som et ledd i kvalitet forstått som effektivitet og økonomisering (Harvey & Green, 1993, s. 22). Når man står overfor utfordringer man enten selv greier eller man greier ved hjelp av andre gir dette en følelse av at krav og forventninger, som jeg har vært inne på

tidligere, oppleves som overkommelige. Dette kan ses i lys av Tangens kontrolldimensjon, hvor selvstyrke er en del av dette (Tangen, 2012, s. 157). Troen på seg selv skapes gjennom tilpassede utfordringer og lærers tro på at studentene mestrer. Flere uttrykker at det å bli sett, det at lærerne kan navnet ditt og den tette oppfølgingen ikke er forventet på et masterstudium, at de er overrasket, men at det har vært svært betydningsfullt for hvordan de har opplevd studiet. Dermed peker informantene på at det å få en annen og mer positiv erfaring sammenlignet med tidligere studier, er av betydning både for studielivet her og nå og for troen på egne muligheter til «å mestre morgendagen» (Tangen, 2012, s. 160).

De ovennevnte betraktningene viser at en god relasjon har betydning for subjektiv opplevelse av kvalitet. Det er gjennomgående at informantene trekker frem relasjon når de blir spurt om hva de forbinder med kvalitet i utdanning. Som belyst over, fremmer en god relasjon engasjement, lærelyst, læringsutbytte, trivsel og utvikling. I tillegg bidrar det å bli sett til en opplevelse av å ville delta og yte. Med utgangspunkt i Tangen (2012, s. 159), kan nettopp lærerens måte å møte studenter på beskrives som en sentral bidragsyter til studenters ønske om å gi noe tilbake. Den anerkjennelsen som ligger til grunn i det å bli møtt og sett kan derfor bidra til en gjensidig forpliktelse. I det følgende utdypes dette nærmere.

4.2.2 Det går jo begge veier dette her

Det er et gjennomgående trekk i min studie at engasjerte lærere på ulike måter bidrar til at studentene ønsker å gi noe tilbake. Sentralt her er at det studentene opplever som genuint interesserte og tilgjengelige lærere skaper en gjensidig forpliktelse. For flere har den gode relasjonen til veileder på masteravhandlingen vært svært betydningsfull når det gjelder dette. En informant forteller:

Det var jo til tider veldig tungt å holde hodet over vannet. Men det å ha en som virkelig driver deg, og som roser og riser og prøver så godt [vedkommende] kan å dra lasset med deg, gjør jo at du føler du vil gi noe tilbake også. Det går jo begge veier dette her. En hadde jo lyst til å levere, når du også hadde en som sterkt ønsket at du skulle få det til.

En annen informant beskriver noe av det samme på denne måten:

Når det gjelder avhandlingen, så har veilederen min vært unik. Virkelig unik. (...) Engasjementet har vært ti hakk høyere enn man ofte ser. Det smitter virkelig over. Man får lyst til å bidra på en helt annen måte. Og det å bli inkludert på den måten, å kjenne at dette avhenger av meg også. Den inkluderingen, den har vært veldig viktig.

Disse sitatene belyser noe flere informanter er inne på: Når de opplever at veilederen er engasjert, støttende og gir mye, har de lyst til å gi noe tilbake. De beskriver det som positivt at en god utvikling avhenger av studentene også. I dette ligger det et element av ansvar. Denne informanten uttrykker det slik:

Vi fikk så god kontakt med veilederen, så vi følte at vi måtte dra dit. For hverandre, men også for veilederen, fordi veilederen hadde lagt opp til og gjort så mye arbeid, og lagt det så bra til rette. Og så skulle vi ikke gidde å stå på, det ble for dumt.

En annen uttrykker noe av det samme på denne måten, men knytter det som flere andre, til lærerne og studiesituasjonen generelt:

Det at du vet at en lærer sitter og bruker masse tid på deg, så må du gi tilbake. Sånn opplevde jeg det i hvert fall – at det forpliktet meg. Men en veldig gjensidig relasjon følte jeg også, fordi læreren ga masse tid til meg, så da måtte jeg gjøre det tilbake.

Informantene trekker frem at gjensidig forpliktelse er et viktig element i det å være aktiv og delta i egen læringsprosess. Når studentene opplever at veilederne og øvrige lærere legger ned mye innsats og tid i studentene, opplever også studentene at de er ansvarlige for å delta i studierelaterte aktiviteter. Man blir disiplinert og ønsker å være tilstede:

Alt det positive som ligger i den forpliktelsen, som skapes av å se noen, av å være tett på. For det er noe med det, at man kan ikke være sløv. Og jeg vet med meg selv at jeg har vært ganske syk og gått på skolen likevel. Tatt en paracet og gått på skolen, fordi

man vil være med. Og det er jo den forpliktelsen som gjør det - du blir sett. For du vet at det blir lagt merke til om du kommer eller ikke.

Et fremtredende aspekt når det gjelder det som skaper opplevelsen av en slik gjensidig forpliktelse, er det informantene omtaler som tilgjengelige lærere. En informant forteller:

De [lærerne] er veldig sånn 'send en mail hvis det er noe'. (...). Og det gjør jo at studentene trives mye mer. I hvert fall de som ønsker å være der. De blir bedre kjent med studentene sine når de er så tilgjengelige, tenker jeg også. Jeg kan i hvert fall si at det tror jeg er en av de største forskjellene da jeg gikk bachelor og master. Når lærerne er så tilgjengelige som det de var på masterstudiet, så opplever jeg at det er mange flere som deltar.

Noe av det informantene trekker frem når det gjelder tilgjengeligheten er den raske responsen, slik denne informanten uttrykker det:

Om du sender en tekst på lørdagskvelden, så får du likevel svar: 'jeg leser den på mandag', eller 'dette ser greit ut, dette ser ikke greit ut, eller 'jobb litt med det'. Og det viser at du henger på, at veilederen også tar kontakt. At det er jevnlig kontakt.

At det er jevnlig kontakt er det flere som understreker betydningen av. De forteller også at det er viktig at læreren er tilgjengelig når de «trenger det som mest», fordi, som denne informanten uttrykker det; «det er ikke hver dag man får til å skrive». Videre beskriver hun noe andre informanter også er opptatt av, at fravær av tilgjengelighet og tett kontakt «kunne gjort mye med resultatet og min motivasjon». En annen informant uttrykker det positive med tilgjengeligheten slik:

Det [tilgjengelighet] gir meg mer motivasjon. Du kjenner at det er noen som holder litt i deg også, eller ser at du jobber og ser progresjonen din. Og det gir jo mestringsfølelse, og også en 'drive' til å fortsette.

Sitatene i denne kategorien understreker betydningen av flere aspekter innenfor det studentene opplevde som en god relasjon. Funnene viser at engasjerte lærere som er oppriktig

interessert i og opptatt av studentene sine, har hatt stor innvirkning på at studentene ønsket og følte seg forpliktet til å gi noe tilbake, noe som igjen har skapt motivasjon hos studentene. Tilgjengelige lærere har vist seg å være en viktig faktor for dette. Til sammen ser dette ut til å ha bidratt til en positiv studielivskvalitet. Relasjonen er følgelig ikke bare av betydning rent menneskelig, men også når det gjelder arbeid med og innsats i studiet. Også her fremkommer det jeg har vært inne på tidligere, det relasjonelle aspektet påvirker opplevelsen av mestring og mening og troen på egne muligheter til å gjennomføre studiet (Tangen, 2012, s. 157).

I Kvalitets- og Strukturreformen beskrives tettere oppfølging som et ledd i å øke kvaliteten i utdanningen. Samtidig understrekes det i disse reformene at det skal stilles økt krav om egeninnsats (Meld. St. nr. 18, 2014-2015, s. 16; Meld. St. nr. 27, 2000-2001, s. 8). Dette kan ses i sammenheng med et syn på studentene som handlende, villende aktører med eierskap til egen læreprosess (Nordahl, 2010, s. 13-15). Det er følgelig ikke en motsetning mellom det å være tett på og ha aktive og ansvarlige studenter. I de nevnte reformene er det snarere slik at disse elementene kobles sammen. Det samme fremkommer i min studie. Det er ikke noe som tyder på at lærere som fungerer som støttende stillas (Wittek, 2012, s. 109) bidrar til passive studenter som hviler på lærernes engasjement og tilstedeværelse. En god relasjon er i denne sammenheng heller forbundet med en positiv gjensidig forpliktelse som er basert på lærernes engasjement, tilgjengelighet og oppfølging. Dette er faktorer som bidro til at studentene fikk lyst til å arbeide, utvikle seg og bidra. Gjennom intervjuene tegnes det følgelig et bilde av aktive og ansvarlige studenter som nettopp har opplevd eierskap og mulighet til å delta i sin egen prosess, fordi de har hatt en relasjon til engasjerte lærere som har vært tett på.

Samtidig kan man diskutere om det studentene beskriver som at man «må» gi noe tilbake kan oppleves som noe negativt. Dette kan også belyses i et maktperspektiv. Ga studentene noe tilbake fordi de følte seg «tvunget» og underlagt krav og forventninger om å prestere for å nå et mål, eller forpliktet de seg av et ønske basert på det positive mellommenneskelige som ligger i en gjensidig anerkjennende relasjon og et ønske om å kvalifisere seg? Det er ikke i denne oppgavens interesse å diskutere makt, men likevel reiser dette et interessant spørsmål om maktforholdet i relasjonen. Det informantenes fortellinger preges av, kan tyde på at de gjennom relasjonen til lærerne ikke ble utsatt for herredømmemakt, hos Damsgaard (2010, s.

55) også omtalt som makt over, men snarere ble møtt med og selv opplevde en positiv mulighetsmakt, også kalt makt til. Et slikt inntrykk skapes av at den forpliktelsen det her snakkes om, utelukkende omtales som positiv. Måten studentene opplevde å bli sett og møtt, ble internalisert og gjorde at de selv hadde lyst til å bidra i studiet, og at de ble motiverte til å jobbe aktivt. Motivasjon er på sin side grunnleggende for kunnskapstilegnelse og gode læringsprosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). Støttende lærere og opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet er viktige aspekt også her (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 22). Det at studentene har verdsatt tilgjengelige lærere som har støttet og anerkjent dem kan ha ført til en tilhørighet, som igjen kan ha bidratt til en følelse av å være en del av et fellesskap. Fellesskapsfølelse kan på sin side gi en opplevelse av å bety noe. Å bli betraktet som aktører innenfor et slikt fellesskap kan innebære at studentene har opplevd seg som betydningsfulle, respektert og at de har blitt tatt på alvor. Det å speile seg i gode rollemodeller kan videre bidra til utvikling av positiv selvforståelse, økt selvfølelse, selvtillit og tro på seg selv. Når man opplever dette, kan man også tenke seg at det har stor betydning for ens motivasjon for læring og utvikling. En viktig faktor er her betydningen av tilbakemelding. I det følgende utdypes dette.

4.3 Utvikling

Et gjennomgående trekk i materialet når det gjelder hva som fremmer kvalitet i studiet, er betydningen av skrivetrening og tilbakemelding på innleveringsoppgaver. Dette fremkommer både under intervjuene, og også når informantene avslutningsvis blir spurt om hva de forbinder med kvalitet i høyere utdanning. Informantene beskriver kontinuerlige innleveringsoppgaver og regelmessig skrivetrening som svært betydningsfullt for deres faglige og personlige utvikling. Det samme gjelder muligheten til å få tilbakemelding på oppgaver knyttet til studieprosessen. I det følgende rettes søkelyset mot tilbakemeldingens betydning for studentenes utvikling.

4.3.1 Skrive – få tilbake, skrive – få tilbake

Informantene fremhever den hyppige og grundige tilbakemeldingen de opplever å ha fått på arbeidene sine. En forteller:

Vi hadde veldig mye oppgaveskriving. Jeg tror det var det jeg lærte mest av. Det første året var det kanskje det vi gjorde mest av. Skrive - få tilbake, skrive - få tilbake, bli kjent

med den stilen der. For det er noe jeg ikke har vært vant til fra før. Man så jo at det var mange som sluttet da, det var litt heavy tror jeg, for veldig mange. Å skulle bli pirket på. For du leverer en ting, og så får du et rams av ting tilbake. Men jeg lærte så utrolig mye av det.

Hun utdyper videre noe andre også er opptatt av, nemlig at skrivetreningen øker bevisstheten omkring skrivingen:

Det handlet jo om å heve kvaliteten på det man skriver. Være litt mer bevisst på hvorfor man gjør som man gjør. (...) Og så endrer man måten å skrive på etter hvert. Det ser man bare på forskjellen fra man startet til der man sitter nå. Spesielt når man skriver masteroppgaven, som er en kjempesvær oppgave. Man skal holde tunga rett i munnen. Jeg tenker at det aldri ville ha vært så bra uten så mye tilbakemelding som vi fikk i starten. (...) Lærere som skriver: «Hva betyr det? Hvorfor skriver du det? Hvor har du hentet dette fra?». Du må begrunne, begrunne, begrunne. Så jeg synes det var veldig, veldig lærerikt.

Disse sitatene representerer noe også andre informanter beskriver på lignende måte. Det er også gjennomgående at informantene uttrykker at de ikke har opplevd å få så gode og konstruktive tilbakemeldinger før. En informant bruker benevnelsen «dom» om hvordan hun i tidligere studier har oppfattet tilbakemeldinger:

Det har vært litt sånn før tror jeg, da jeg var yngre, at tilbakemeldinger var en slags dom, men i dette studiet så jeg det ikke som kritikk i hele tatt. Jeg var veldig sånn at dette skal jeg ta til meg så mye som jeg klarer. Å forstå hvordan det er bra at jeg gjør det.

En annen bruker uttrykket «de var ikke ute etter å ta deg» for å få frem noe av det samme. At tilbakemeldingene oppleves som konstruktive, settes også i sammenheng med forholdet mellom lærere og studenter. Flere understreker nettopp den betydningen relasjonen til lærerne har for opplevelsen av tilbakemeldingene. En informant forteller:

Det handler litt om at du har en god relasjon til lærer også. Hvis du får tilbakemelding fra en du ikke har noen god relasjon til, så vil man kanskje ta den tilbakemeldingen negativt opp. Men hvis du vet at den andre vil deg vel og at det er for å hjelpe deg, for at du skal bli bedre, så har den jo stor betydning for at du vil utvikle deg. Og at det er velment i forhold til det at du skal mestre.

Denne informanten beskriver også at måten tilbakemeldingen blir gitt på har betydning for hvordan man utvikler seg. En slik utvikling knyttes til flere områder. For det første handler det for flere om å bli flinkere til å skrive og uttrykke seg på papir, både i studiesammenheng og senere. En informant beskriver det slik:

Den dag i dag – uansett hva jeg skriver, om det er jobb eller andre ting, så er det det å drive og kna teksten for at den skal bli god. Stille seg selv de spørsmålene som man får av veiledere, som man kanskje ikke brukte like mye tid til før. Da var det liksom 'ok, få det ned på papir og levér'. Så jeg synes at det bare har gjort meg bedre, flinkere til å skrive. Bli mer tydelig og konkret. Kanskje ikke bruke like mange ord. Være mer kritisk.

En annen beskriver noe av det samme på denne måten: «Jeg sitter fortsatt og tenker på hvordan jeg skal formulere meg skriftlig, fordi det har så mye å si». For det andre har tilbakemeldingene for flere bidratt til å endre tanker og oppfatninger om seg selv, noe denne informanten beskriver på denne måten:

Jeg hadde lagt meg til en vane om at jeg bare skulle skrive noe som sto et annet sted. Jeg skulle bare gjengi informasjon mer eller mindre. Jeg kom ut av den vanen i løpet av det masterstudiet. Jeg begynte å skjønne at de vil at jeg skal være litt selvstendig her. Og det var veldig spennende å prøve seg litt frem, for jeg syntes det var kjempeskummelt å drøfte ting på en ordentlig måte. Og så fikk jeg veldig bra tilbakemelding på akkurat det – at det var bra. Og da ble jeg mer og mer trygg på at jeg faktisk kunne tenke litt selv også.

Selv om tilbakemeldingene gjennomgående beskrives som positive og utviklende, kan det å få grundige tilbakemeldinger likevel oppleves som krevende underveis i prosessen:

Man tenker: 'Åh, skal vi gjennom det igjen? Og igjen, og igjen?' Samme oppgaven kan du levere tre ganger. Men man må jo gå gjennom det. Når man først har fått tilbake alle kommentarene, går man gjennom det og ser at det var jo egentlig ikke så mye. Og så endrer man på det, får det tilbake og så ser man 'oj, den er jo som dag og natt denne teksten'.

Det denne informant beskriver, representerer noe flere andre også er opptatt av, at selv om det kan være arbeidskrevende, er det samtidig viktig for dem å jobbe med det de har fått tilbakemelding på. Det oppleves som avgjørende for en god utvikling. En informant setter ord på dette:

Man blir ikke god på å skrive ved å levere inn én tekst, og så får man en tilbakemelding, og så er det en helt ny tekst etterpå. Det er mye bedre å gå inn i teksten og jobbe mer med de tingene man ikke har forstått. (...) Det gir studentene mye større mestringsfølelse. For det er veldig vanskelig å rette de feilene man gjør i en ny tekst. Det er lettere å jobbe med feilene i teksten, da går det mye lettere inn.

En annen informant uttrykker noe av det samme slik:

Det var veldig gøy å føle at 'nå har vi knekt en kode, nå skjønner vi hvordan dette skal gjøres'. Det er den mestringsopplevelsen også tror jeg, å kave litt i begynnelsen - hvordan er det vi egentlig skal gjøre dette her? Man er usikker, men så får man hele tiden veiledning: 'ikke gjør det så mye, men gjør heller sånn og sånn'. Og så prøver man seg frem – 'blir dette riktig'? Så får man stadig mer positive tilbakemeldinger på at ting er bra. Og da får man en veldig god følelse, som gjør at man har lyst, og tør litt mer hele tiden.

Det å få muligheten til å jobbe med å utvikle teksten kan sies å ha stor betydning for informantenes selvtillit og tro på at de mestrer. Flere er også opptatt av at det er positivt med

variasjon i tilbakemeldingene. Det er gjennomgående at informantene vektlegger skriftlige tilbakemeldinger i tekst som positivt. Samtidig oppleves det for enkelte som særlig betydningsfullt å få muntlig tilbakemelding. En informant forteller:

Vi hadde både skriftlige tilbakemeldinger, vi jobbet med det i klassen, og vi fikk også muntlig tilbakemelding i form av lydopptak. Da lå det en lydfil ved, der læreren kommenterte teksten (...). Og det var veldig bra, fordi det er – i hvert fall for meg – ganske demotiverende å få tilbake en tekst med masse rødt. Selv om det er bra eller dårlig så blir du ganske motløs fordi førsteinntrykket er bare rødt, rødt, rødt. 'Her er det mye å endre på.' Men når du fikk stemmen til læreren som kommenterte oppgaven ble det mye mer personlig. Jeg følte at det ikke var så dårlig likevel.

Når informantene snakker om betydningen av tilbakemeldinger er det et gjennomgående trekk at tilbakemeldingene har betydning for lærelyst, mestring og motivasjon:

Hvis du sitter i forelesningssaler og du leverer oppgaver og du vet egentlig ikke hvem du leverer oppgaver til, og får dårlige tilbakemeldinger og dårlige karakterer, så er det vanskelig å motivere seg til å ha tro på at man skal klare det. Hvis man får tilbakemeldinger på «dette bør du jobbe med, dette var bra» – så vil du kanskje ha en utvikling. Du må kjenne deg selv bedre, ikke sant? Du vil skjønne mer av hva du må jobbe mer med og ikke.

En annen uttrykker noe av det samme slik:

Tilbakemeldingene var veldig personlige, veldig tilpasset meg, så de motiverte meg videre hele veien. Så jeg vil jo tro at mine tilbakemeldinger var ulike det alle andre fikk. Med hva jeg kunne jobbe med konkret. Og når du også får tilbakemelding på en tekst at «nå kan jeg se at du har jobbet siden sist» - det motiverer jo veldig.

Disse sitatene peker på noe flere andre også er opptatt av; betydningen av at tilbakemeldingene er tilpasset den enkelte. Dette påvirker motivasjonen og gir arbeidet mer mening. Men informantene snakker ikke bare om tilbakemeldinger på innleveringsoppgaver.

Flere vektlegger også betydningen av tilbakemelding på studieprosessoppgaver. Disse oppgavene var obligatoriske og skulle leveres månedlig gjennom hele studieløpet. Oppgavene var sjangerfrie og instruksjonen var at studentene skulle skrive fritt om hvordan de opplevde å være masterstudent. En informant forteller:

Du kan se din egen prosess i dem. (...) jeg skrev ganske lange tekster. Det var en slags kommunikasjonsform – man får svar hvis man skriver noe viktig, eller noe spesielt, eller noe som er vanskelig. Så det er en måte å fortelle læreren hvordan du har det.

En annen informant beskriver noe av det samme når hun sier at «det var på den måten læreren kunne fange opp studentene: 'Nå er det noe vanskelig, hun bør jeg ta en samtale med eller sende en mail til'». Selv om tilbakemeldingene hovedsakelig handlet om faglig innhold og akademisk skriving, kunne studentene også få respons på tekster omkring egen studieprosess. Denne formen for tilbakemelding ga også informantene en opplevelse av å bli sett.

De sitatene som er presentert i denne kategorien skisserer betydningen av tilbakemeldinger på oppgaver og at dette ser ut til å ha hatt positiv effekt på studentenes studielivskvalitet. Informantene vektlegger utelukkende tilbakemeldingene som positive og læringsfremmende med hensyn til både faglig og personlig utvikling. Når man ser på sammenhengen mellom tilbakemelding og utvikling peker informantene her på at tilbakemeldingene har hatt flere funksjoner. For det første utviklet de seg rent skriveteknisk. Tilbakemeldingene hadde en funksjon både mens studiet pågikk, men også etter at studiet var avsluttet. Det vil si at det de lærte av tilbakemeldingene på studiet har blitt integrert og blitt en del av den faglige måten å formulere seg på også i dag. De knyttet også tilbakemeldingene til en fortidig sammenheng når de snakket om at de ikke har opplevd slike tilbakemeldinger i tidligere studier. Dette kan ses i lys av Tangens (2012, s. 160) tidsdimensjon. De erfaringene de hadde med seg inn i studiet, sto i kontrast til og påvirket deres oppfatninger og forståelse under studiet positivt. Det ser også ut til å ha positiv betydning for hvor de er i dag. Tilbakemeldingene kan følgelig forstås som en del av studiets prosesskvalitet (Utdanningsforbundet, 2012, s. 22), noe som også har bidratt til en endring ut over studiet.

For det andre handler det også her om å ha en god relasjon til læreren. Å oppfatte tilbakemeldinger positivt kan forutsette at man har en god relasjon til læreren sin, mens mindre gode relasjoner kan bidra til at man ikke får det samme utbytte av tilbakemeldingene. Slik sett har relasjonen ikke bare en personlig dimensjon, men også en faglig dimensjon. Å ha godt utbytte av tilbakemeldingene beskrives av flere som utviklende. Dette kan ses i lys av Harvey & Greens (1993, s. 25) kvalitet forstått som transformasjon. Denne kvalitetsdimensjonen handler om studentenes kognitive endring over tid. Et betydningsfullt aspekt her er at studentene opplever å ha en sentral rolle i sitt endringsarbeid. En forutsetning for dette vil være at studentene betraktes som aktive, deltakende aktører, der endringen skjer som følge av en dialektisk prosess gjennom interaksjon og samspill. Det informantene beskriver kan forstås som en læringsprosess som bærer preg av en sosiokulturell tilnærming (Witteck, 2012, s. 54).

Man kan diskutere om det å gi hyppige og grundige tilbakemeldinger kan gjøre at studentene utvikler seg i takt med at de «gjør som læreren sier», og ikke trenger å ta selvstendige valg som studenter fordi de blir gitt «svarene». Vil i så fall endringene komme utenfra? Eller kan man tenke seg at en slik form for tilbakemelding som studentene beskriver over, nettopp bidrar til at de i større grad forstår hvor de er, hva de gjør bra og hva de konkret trenger å jobbe med? Vil i så fall endringen og utviklingen handle om at de har internalisert og omdannet tilbakemeldingene til noe som gir mening for dem, og at endringen dermed kommer innenfra? Det er i denne sammenheng naturlig å tenke det siste, fordi det fremgår av funnene i denne studien at tilbakemeldingene har fremmet en endring under selve studiet, men som også har betydning etter avsluttet studium. At tilbakemeldingene har hatt en slik funksjon, kan på sin side handle om hvordan tilbakemeldingene gis, som er et tredje aspekt ved tilbakemeldingens funksjon.

Funnene viser at tilbakemeldingene har opplevdes som konstruktive, gode og tilpasset studentene. Informantene vektla at de som studenter fikk tilbakemelding flere ganger på samme oppgave, og at tilbakemeldingene var rettet mot hvor de var og hva som krevdes for å komme videre. Når man kobler dette til Vygotskijs nærmeste utviklingszone med lærere som støttende stillas (Witteck, 2012, s.109), kan man se tilbakemeldinger i lys av feedback som gis i det Hartberg et. al kaller det mellomlange tidsspennet. Dette handler om at tilbakemeldingene gis på et tidspunkt som bidrar til en læringsfremmende og utviklende prosess. En forutsetning

for dette vil være at tilbakemeldinger på innleveringsoppgaver gis kontinuerlig (Hartberg et al., 2012, s. 42-43).

Feedback i det mellomlange tidsspennet krever at lærerne finner en måte å gi tilbakemelding på som bidrar til studentenes mestringsfølelse og tro på seg selv. Det er her vesentlig at studentene gjennom tilbakemeldingene skal forstå at det å gjøre feil underveis faktisk er utviklende og skaper en god læringskurve (Hartberg et al., 2012, s. 44). Dette forutsetter at tilbakemeldingene oppfattes som konstruktive og ikke som en dom (Hartberg et al., 2012, s. 36). Dette reiser et interessant spørsmål: Jobber studentene i frykt for negativ tilbakemelding, eller ut fra et ønske om å få god tilbakemelding? Er dette to sider av samme sak? Kan tilbakemeldingene bety at studentene kjenner en gjensidig forpliktelse som jeg har vært inne på tidligere, og er denne forpliktelsen i denne sammenheng positiv eller negativ? Man kan tenke seg at man kan bli, som den ene informanten var inne på, demotivert og føle mangel på mestring når det blir mye tilbakemelding i tekst. Dermed kan måten det blir gjort på, om det er muntlig eller skriftlig, måten læreren ordlegger seg på, hva de vektlegger osv. være avgjørende for hvordan studentene tar tilbakemeldingen. Dersom noen lærere gir korte og lite framoverskuende tilbakemeldinger, kan studentene kanskje lure på om de ikke har gjort det godt nok. Den anerkjennende kommunikasjonen som lærere bruker i form av å være støttende stillas, at lærerne bekrefter studentene på det de kan og samtidig gir konstruktive tilbakemeldinger på hva neste steg er for å komme videre, vil derfor være vesentlig.

Feedback i det mellomlange tidsspennet kan også forstås som feed forward (Hattie & Timperley, 2007, s. 86, 90), formativ vurdering og vurdering for læring (Aamodt et al., 2014, s. 61, Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Alle disse måtene å gi tilbakemelding på setter studentene i sentrum som aktive, deltakende aktører. Dette forutsetter at lærerne opptrer anerkjennende, samtidig med at de stiller krav og forventninger om hva studentene må gjøre for å utvikle seg for å nå fremtidige mål. Når lærerne blir kjent med studentene, kan de også bli oppmerksomme på hva studentene opplever som god tilbakemelding. Dermed kan de tilpasse tilbakemeldingene slik at hver enkelt student kan ta i bruk tilbakemeldingen på en god måte. Den forståelsen som ligger til grunn for lærernes tilbakemelding omtales også som innholdet i feedback (Hartberg et al., 2012, s. 21-22). Igjen ser man betydningen av å møte studentene der de er for å få til en endring og utvikling, og for å forstå anerkjennelse som et aspekt innenfor

det å gi tilbakemelding. På denne måten kan man se feedback i det mellomlange tidsspennet som et læringsfremmende verktøy som har positiv innvirkning på studentenes studielivskvalitet.

En fjerde funksjon tilbakemeldingene har hatt, er at hyppige, grundige og tilpassede tilbakemeldinger har bidratt til motivasjon. At tilbakemeldingene gis på denne måten kan også bidra til å øke studentenes selvstyrke og opplevelse av mestring. Det å oppleve at man håndterer utfordringer og overkommer hindringer kan være svært betydningsfullt for ens motivasjon (Tangen, 2012, s. 157). Et vilkår for motivasjon kan være at det man gjør oppleves som meningsfullt. Når studentene opplever tilbakemeldingene som konstruktive, konkrete og gode, kan det bidra til at studentene opplever å holde på med noe som gir mening. At arbeidet oppfattes som meningsfullt, kan på sin side påvirke studielivskvaliteten positivt (Tangen, 2012, s. 158). Det å tro på at man mestrer, at man holder på med noe som gir mening, og at noen er der og har forventninger og tro på studentene, kan også bidra til en positiv gjensidig forpliktelse, som jeg tidligere har vært inne på.

Når studentene oppdager at de har utviklet sin forståelse og kunnskap, ser det ut til å ha økt studentenes selvforståelse. Når de stadig blir bekreftet på det de gjør som er bra og samtidig får konstruktive tilbakemeldinger som er ment å veilede dem frem mot et mål, kan man anta at selvoppfatningen, selvfølelsen og selvtiliten økes. Dette kan på sin side antas å gi et bedre utgangspunkt for å tilegne seg, implementere og omsette kunnskap. Dermed kan man tenke seg at tilbakemeldinger kan ha en sirkulær effekt på faglig og personlig utvikling. Men det er ikke bare tilbakemeldinger som har bidratt til en slik utvikling. Funnene viser at det er sammenheng mellom de ulike faktorene som hittil er presentert, som sammen har bidratt til at informantene sitter igjen med en opplevelse av at studiet har gjort noe med dem. I det følgende utdypes dette.

4.3.2 Det har gjort noe med meg

Når informantene avslutningsvis i intervjuet blir bedt om å oppsummere studiet og reflekterer omkring hvilken betydning studiet har hatt for hvor de er i dag, er det et gjennomgående trekk at de opplever at studiet har utviklet dem både faglig og personlig. Spesielt er de opptatt av at de gjennom arbeid med ulike oppgaver har økt refleksjonsevnen betydelig, og at dette har

bidratt til en kunnskap om hvordan de forstår og forholder seg til seg selv og andre. Flere beskriver også at måten de selv har blitt møtt på i studiet, har påvirket hvordan de møter andre. En informant oppsummerer studiets betydning slik:

Med tanke på studiet, så har det jo gjort noe med meg. Jeg føler at jeg er mye mer reflektert. Jeg klarer i mye, mye større grad å se ting fra ulike sider. Vi lærer jo hvor mye forskjellig som finnes, for eksempel i skolen. Før kunne jeg tenke 'ah, bare problem', men det finnes også muligheter der.

Her legges det vekt på at studiet har åpnet for andre perspektiver. En annen setter disse ordene på det:

Jeg ville vel sagt at det gjorde mer med meg som menneske enn det jeg var klar over på forhånd. Det er en erfaring som jeg aldri ville ha vært foruten. Selvfølgelig også kunnskap, så det henger sammen. Den tilfredsstillelsen i å kunne klare et såpass tøft studium handler det også om. Og jeg legger så merke til relasjoner nå, og ting som ikke fungerer. Det er nesten litt skremmende det også. Fordi jeg tenker at barn og unge som vi jobber med, de fortjener mennesker som ser dem, som prøver å forstå.

Sitatet skisserer at det er flere faktorer som har hatt betydning for den utviklingen informanten opplever å ha hatt. Disse faktorene beskrives som grunnlag for en prosess som samlet sett har bidratt til endring. Informanten er dermed inne på det flere andre også er opptatt av, at strukturelle, mellommenneskelige og individuelle aspekter henger sammen og at kvaliteten handler om studiets helhet. Ikke minst er informanten inne på et viktig element innenfor et relasjonelt aspekt som er beskrevet tidligere, viktigheten av å se og kunne forstå den andre. Flere mener at det å kunne se andre er påvirket av selv å bli sett. En sier det slik:

Hvis man har kjent på kroppen det å bli sett, så kan det overføres til mange andre roller. Det faglige jeg har lært er jo én ting, men like mye det relasjonelle, at man tar med seg de opplevelsene der.

En annen uttrykker noe av det samme på denne måten:

En del av de tingene i forhold til struktur og væremåte har jeg tatt med meg videre og bruker i den jobben jeg har nå. Men da tenker jeg at man må ha evnen til å reflektere og prøve å utnytte den kunnskapen man får, til å bli litt klokere, og også endre sin egen væremåte.

Det å endre seg knyttes også til hvordan man forstår andre, noe denne informanten beskriver på følgende måte:

Jeg føler at jeg har utviklet evnen til å sette meg inn i hvordan de [pasientene] har det. Selvfølgelig, man kan aldri helt det, fordi alle er forskjellige. Men det er en type omsorg det å forstå. Og det føler jeg at jeg gjør (...) Jeg føler at jeg tar med meg en litt sterkere sosial kompetanse enn jeg hadde før.

Flere av informantene mener at de i større grad nettopp er opptatt av hvordan de ønsker å møte andre, og at de har bedre forutsetninger for å forstå og sette seg inn i andres situasjon etter avsluttet studium. En viktig faktor som har bidratt til å utvikle dette har vært at de gjennom studiet har blitt bedre kjent med seg selv. En informant setter ord på dette:

Jeg har gått mange runder med meg selv på hvem jeg ønsker å være i møte med andre. Hvem vil jeg være, hvordan skal jeg møte barn og unge, hvilket inntrykk skal de sitte igjen med at jeg har av dem? (...) Jeg følte at jeg ble mer kjent med meg selv. Og det i seg selv får meg til å tenke at dette studiet var jo bare så verdt det.

Noe som har fremstått som særlig betydningsfullt for det å bli kjent med seg selv, er utviklingen av refleksjonsevnen. En slik evne er for flere styrket gjennom arbeidet med studieprosessoppgavene. Dermed kan man si at disse oppgavene har hatt en todelt funksjon. Som jeg tidligere har vært inne på, har det at det var mulig å få en tilbakemelding på disse tekstene hatt en positiv betydning. Samtidig beskriver flere at disse oppgavene har hatt en refleksiv verdi:

Jeg husker da jeg satt og skrev de tekstene, jeg brukte dem virkelig. Det var ikke noe som jeg bare skrev fordi jeg måtte, men jeg kunne godt sitte en hel kveld og utover natten og tenke på hvordan ting er nå. Hva er det som fungerer, og hva er det som ikke er bra. Jeg forsto veldig mye mer av meg selv også. Det var veldig selvutviklende.

Informanten sier videre at «de [studieprosessoppgavene] gjorde at jeg klarte å reflektere over min egen studieprosess», noe en annen beskriver slik: «jeg forsto min egen studentrolle mye bedre gjennom de tekstene». Disse informantene er dermed inne på noe også flere andre er opptatt av; det å se seg selv utenfra gjennom disse oppgavene bidro til at de ble mer oppmerksomme på hvem de var, hva som fremmet og hemmet læring og hvordan de bedre kunne forstå seg selv og sine læringsprosesser. Flere beskriver at gode prosesser nettopp har bidratt til at de er i stand til å omsette kunnskap og endre væremåte og at dette handler om en positiv faglig og personlig utvikling. En informant setter ord på dette:

Det [studiet] var veldig utviklende. Å komme i en setting der man fikk tilbakemeldinger og der man utviklet seg i møte med andre. Det var ikke bare meg selv. Det bare å pugge ting. Det var noe med ikke bare å lære ting hele tiden. Vi skulle ikke bare forstå ting selv, men vi skulle også være mennesker som greide å tørre å formidle til noen andre. Det er kanskje mer viktig enn jeg hadde tenkt på forhånd. Den delen tror jeg kanskje er viktig at fagpersoner får med seg også. Det hjelper ikke at man lærer masse som man bare har i sitt eget hode. Man må greie å utvikle seg på den måten at man greier å formidle også. Det har jeg nok blitt litt bedre til.

Selv om det er gjennomgående at informantene opplever at studiet har vært utviklende, er det noe variasjon i hva de vektlegger. Enkelte er opptatt av at de er blitt mer faglig bevisste, slik denne informanten uttrykker det: «Man blir mye mer kritisk til de metodene man bruker i jobben. Sånn har det jo påvirket meg. Og jeg stoler ikke så blindt på forskning som jeg gjorde før». En slik faglig bevissthet kan også kobles til selvtillit, noe en annen informant beskriver på denne måten:

Da jeg begynte, jeg husker de første dagene. Jeg tenkte: 'Kan jeg dette? Kan jeg begynne på en mastergrad (...)? Hvordan er nivået, vil det være uoverkommelig å skulle skrive på

et masternivå?’ Men det var en grei overgang. Det var ikke avskrekkende, så det ga mestring. Og den mestringen fortsatte hele veien, det å klare å henge på et sånt løp og være med. Det ble viktig. Så jeg tenker det [studiet] har gitt meg en type faglig selvtilit.

Det er imidlertid den personlige utviklingen som fremstår som det mest fremtredende i materialet. En konsekvens av en slik utvikling er ifølge informantene at de opplever seg bedre rustet til å møte sårbare barn og unge. En sier det slik:

Man legger kanskje mye i ordet forebygge, men hva er det man skal forebygge og hvordan skal man forebygge det? Vi er jo alle forskjellige og har forskjellig utgangspunkt, og nettopp derfor synes jeg det er så viktig å bli kjent med seg selv. For da kan man stille seg selv spørsmålet: ‘ok, hva har jeg å komme med for å kunne drive med forebyggende arbeid’?

Informanten peker her på noe flere er opptatt av, at en slik utvikling har bidratt til en større innsikt i og bevissthet rundt sitt faglige virke. Det tegnes et bilde av en personlig utvikling som også har påvirket profesjonaliteten og hvordan informantene opplever at de kan utøve faget sitt på en bedre måte. En informant beskriver det slik:

Da jeg tok den masteren følte jeg at jeg ble formet og klar til å gjøre den jobben jeg gjør i dag. Jeg kan ikke tenke meg hvordan det ville ha vært hvis jeg ikke tok den masteren. Hadde jeg vært den samme i jobben min da?

Samlet sett ser det ut til at den faglige og personlige utviklingen har satt sitt preg på informantene. Man kan si at et oppsummerende trekk er at studiet, som denne informanten uttrykker det: «har gjort noe med meg som menneske, i måten jeg er mot andre».

Sitatene i denne kategorien tegner et bilde av studiet som helhet. Man kan si at kategorien oppsummer studiets betydning, utbytte av og kvalitet i studiet for den enkelte. For flere handlet det om å se hele studiet under ett, og om at informantene opplevde at det var mange ting som sammen bidro til en utvikling. På mange måter kan man si at studielivskvaliteten kan handle om den totale prosessen informantene opplever å ha hatt. Dette samsvarer med det Tangen (2012,

s. 160) beskriver om at de ulike dimensjonene i skolelivskvalitet inngår i en helhet og følelig må ses i sammenheng. Det samme gjelder Harvey & Greens (1993, s. 22-23) kvalitetsdimensjoner, som også samlet sett bør tas i betraktning når man vurderer kvalitet i høyere utdanning.

Når informantene snakker om ulike sider ved studiet, er de i liten grad resultatorienterte. De er opptatt av ulike aspekter ved studieprosessen, av hva ved studiet som bidro til den utviklingen de selv mener at de hadde. Følgelig er det nærliggende å hevde at det er prosesskvaliteten som er i fokus i fortellingene deres (NOU 2003:16, 2003, s. 65). Selv om det for enkelte er faglig utvikling som blir vektlagt, er det gjennomgående at det er den personlige utviklingen som er i fokus. Det er her viktig å understreke at man ikke kan se på disse to isolert sett, fordi faglig og personlig utvikling kan sies å henge sammen. Dersom man ser dette i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv vil utvikling nettopp skje gjennom en dialektisk prosess mellom faglig og personlig utvikling (Witteck, 2012, s. 54). Det vil si at den utviklingen som skjer faglig, skaper en personlig utvikling, som igjen kan bidra til en faglig vekst osv. Dermed må man se utvikling som en sirkulær prosess som er sammensatt og består av flere komponenter. Det som er felles i denne sammenheng er at informantene har vært opptatt av å snakke om de ulike prosessene de har opplevd å være i under studiet. Følgelig fremstår transformasjon, eller endring og utvikling, som et kvalitetsaspekt ved studiet (Harvey & Green, 1993, s. 25).

Den transformasjonen studentene opplever å ha hatt kan handle om flere ting. Flere av informantene forteller at måten de har blitt sett og møtt på, har gjort at de også møter andre på samme måte. Sett i lys av transformasjon, innebærer dette at studentene betraktes som deltakende aktører (Harvey & Green, 1993, s. 25). Det er nærliggende å tro at en god relasjon preget av en opplevelse av å ha blitt sett og anerkjent og en opplevelse av at noen har tro på dem, nettopp har vært med på å bidra til å forbedre og styrke studentene som deltakende aktører. Man kan også tenke seg at det at studentene er aktive i sine egne prosesser kan gi gode forutsetningene for utvikling. Å være aktiv og deltakende i egne prosesser krever en bevissthet om og innsikt i hvem man er. For at utvikling kan finne sted, må det samtidig eksistere en vilje til endring i studentene. En slik prosess krever at man evner å reflektere over sin egen forforståelse, sine holdninger og verdier. Samtidig må det også foreligge noen rammer og vilkår som gir mulighet for refleksjon og endring (Lindseth, 2009, s. 21).

Sentrale sider ved refleksjonsevne er å kunne se seg selv utenfra og kunne se ting fra flere sider. Informantene i min studie er opptatt av at de gjennom studiet ble mer klar over hvem de var og hvem de ønsket å være i møte med andre, og at de i større grad enn tidligere evnet å se ting fra flere sider og i et større perspektiv. Flere understreker selv at den største utviklingen de hadde hatt var «utvikling av refleksjonsevnen». Denne utviklingen skjedde som følge av flere faktorer, blant annet gjennom kontinuerlig arbeid med oppgaver og på bakgrunn av hvordan de selv opplevde å bli møtt på studiet. Refleksjonsevnen hadde i så måte betydning både for å utvikle kunnskapsforståelse, og når det gjelder ulike måter å se og forholde seg til seg selv og verden på. Informantene opplevde at dette skjedde underveis i studiet, men er opptatt av at det er noe som har betydning også i dag. Sett i lys av Tangens (2012, 160) tidsdimensjon har transformasjonen følgelig ikke bare hatt betydning for studielivskvaliteten mens studiet pågikk, men har også hatt betydning etter studiets slutt. Dette betyr at studentene kan sies å ha gjennomgått en transformasjon som har fått konsekvenser for hvor de er i dag.

Når informantene opplever at de har utviklet sine tanke- og væremåter, kan man se dette i lys av Vygotskijs perspektiv om hvordan mennesket bruker ulike psykologiske og kulturelle redskaper for å fortolke medierende handlinger. Gjennom medierende handlinger kan man tenke seg at studentene har internalisert og omdannet kunnskap, verdier og holdninger – det har blitt til deres eget (Witteck, 2012, s. 101-102). Når man har utviklet både tanke- og væremåte, har man ifølge Vygotskij også nådd et høyere mentalt nivå (Kozulin, 2001, s. 231). Når man når et høyere mentalt nivå, vil man også utvikle en ny form for psykologisk prosess (Bråten, 1996, s. 22). Ut fra dette synspunktet kan man anta at de internaliserte og omdannede kunnskapene, verdiene og holdningene har blitt integrert som en del av studentenes selvforståelse, selvoppfatning og måter å forholde seg til seg selv og andre på. Slik sett kan man se på transformasjon i et dannelsesperspektiv.

Dannelse handler dyppest sett om moralske normer og verdier knyttet til hvordan et menneske forholder seg til andre. Dannelse kommer innenfra. Dette krever en refleksjonsprosess der man må bli kjent med sine fordommer, korrigere dem og gi rom for nye tanke- og handlemåter. Dannelsen viser seg slik gjennom integrert kunnskap (Lindseth, 2009, s. 21-22). Den utviklingen informantene beskriver kan forstås som en slik integrering. De forteller nettopp om at studiet har gitt dem nye perspektiver, og at det også har påvirket deres egen væremåte. Dette står i

en kontrast til utdanning primært forstått som å bli i stand til å reprodusere kunnskap. Dannelse innebærer også å ha et kritisk forhold til det man lærer og kunne forholde seg aktivt til kunnskap (Lindseth, 2009, s. 21). Når informantene forteller at de har tilegnet seg kunnskap som de også anvender i egen praksis og bruker til å ha et kritisk blikk på eget og andres profesjonsrettede arbeid, kan man se dette som en utvikling som er preget av dannelsesaspektet. Dannelse kan i denne sammenheng derfor ses på som et vesentlig aspekt når det gjelder å bli rustet til å jobbe med sårbare barn og unge. Informantene i denne studien beskriver at den utviklingen de har opplevd, har ført til at de greier å anvende kunnskapen og kompetansen i møte med andre. Det er interessant å merke seg at det er flere informanter som bruker uttrykket «det har gjort noe med meg» når de reflekterer rundt studiets betydning. Dette kan også ses i lys av det Dannelsesutvalget (Universitets- og høyskolerådet, 2011, s. 20) omtaler som profesjonsdannelse, som på sin side kan omtales som etisk dannelse som har identitet, holdning og ansvar i sentrum. Det informantene beskriver kan forstås som dannelse forstått som holdninger og relasjoner, internalisert kunnskap og kompetanse.

Det er verdt å merke seg at selv om dannelse i utdanning handler om å forme studentene, må det presiseres at man ikke kan danne et annet menneske. Man kan påvirke, men ikke danne forstått som å frata studentene aktørrollen. Hans Skjervheim uttrykker det slik: «I den pedagogiske situasjonen er det derimot tale om eit subjekt/subjekt-forhold, der makta ikkje på ein eintydig måte ligg på den eine sida, og difor er det svært problematisk om læraren kan forma elevane på ein måte som i det heile kan vera analog med den måten teknikaren formar sitt materiale på» (Skjervheim i Lindseth, 2009, s. 24). Det informantene i min studie forteller kan forstås som at de dannes, men at de selv både har ansvar og er aktive deltakere. Når de også forteller om anerkjennende relasjoner, danner det grunnlag for å forstå det slik at det har foregått en «sunn» dannelsesprosess som kommer innenfra og har betydning både i studiet og for profesjonsutøvelsen etter endt utdanning.

Dannelsesperspektivet kan videre gi oss et grunnlag for å se på yrkesutøveren i et helhetsperspektiv. Sitatene i denne kategorien skisserer det jeg var inne på innledningsvis i drøftingen, at den utviklingen studentene har opplevd er summen av flere faktorer. Dette kan forstås i lys av at en yrkesutøver består av et sett samlet profesjonell kompetanse. Når man skal jobbe med mennesker innebærer dette at man i tillegg til å ha en faglig og teoretisk

kompetanse, også trenger gode mellommenneskelige og personlige egenskaper som bidrar til et godt møte mellom yrkesutøver og den man er satt til å hjelpe. Til sammen utgjør dette en samlet profesjonell kompetanse (Damsgaard, 2010, s. 43). Når informantene avslutningsvis blir bedt om si hva de forbinder med kvalitet, er det gjennomgående at de beskriver en utvikling hos seg selv som berører ulike deler av deres kompetanse. Samtidig peker de på flere faktorer som til sammen har bidratt til utvikling og studielivskvalitet. I det avsluttende kapitlet skal jeg komme med noen refleksjoner rundt dette. Et av aspektene i denne refleksjonen handler om hvilket rom det er for prosesser som skaper det som kan forstås som informantenes transformasjon, eller dannelse, i dagens utdanningssystem.

5 Avslutning

Studiens problemstilling er «hva fremmer kvalitet i utdanningen slik masterstudenter ser det?». Den har blitt besvart gjennom funnene basert på ni tidligere masterstudenters beskrivelser av ulike sider ved studiet de har gjennomført. Funnene kan som tidligere nevnt, ikke generaliseres med et så begrenset utvalg. Likevel kan funnene kanskje peke på noen aspekter som kan ha betydning også utover min studie.

I det følgende skal jeg oppsummere studiens sentrale funn. Det må bemerkes at det har vært noe variasjon i hvilke kvalitetsaspekter informantene har vektlagt, og grad av betydning de ulike aspektene har hatt for den enkelte. Selv om det er individuelle forskjeller, er det likevel flere elementer som har vært felles for informantene. Det er disse fellestrekkene som utgjør og er presentert som studiens hovedtendenser. På bakgrunn av funnene i denne studien skal jeg peke på hvordan, de ulike aspektene slik jeg tolker det, henger sammen og skaper grunnlag for det som kan omtales som informantenes transformasjon.

Da informantene avslutningsvis i intervjuene ga uttrykk for hva de forbandt med kvalitet i høyere utdanning, snakket de gjennomgående om strukturelle, relasjonelle og utviklingsmessige aspekter ved studiet. De fremhevet at dette til sammen utgjorde god kvalitet. Dette er også aspekter de trakk frem underveis i intervjuene. Informantene tydeliggjør følgelig at kvalitet er et sammensatt fenomen som må ses i lys av kontekst, og der flere aspekter spiller sammen og danner grunnlag for læring og utvikling. Dette understreker det som tidligere har kommet frem knyttet til Tangens KART – modell og Harvey & Greens kvalitetsforståelse: Kvalitetsbegrepet er mangefasettert, og de ulike kvalitetsdimensjonene inngår derfor i en helhet og må ses i sammenheng. Bakgrunnen for kategoriernes rekkefølge i presentasjon av empirien er at funnene etter mitt syn bygger på hverandre, noe jeg nå skal tydeliggjøre.

En god struktur er for informantene i denne studien kjennetegnet av klare rammer, forutsigbarhet, tydelige krav og forventninger. Dette ga informantene en opplevelse av å ha kontroll over sin studiehverdag og bidro til at arbeidet opplevdes meningsfullt og ordentlig. Dette skapte på sin side gode forutsetninger for læring. Det at informantene opplevde en slik kontroll over egen studiehverdag, kan ha bidratt til at de opplevde seg som deltakende aktører.

De omtaler studiet som krevende, men trekker samtidig frem at forutsigbarheten i planer, rammer og oppfølging gjorde det mulig å mestre. Stor grad av forutsigbarhet gjorde det lettere for dem som studenter å bruke tiden sin på å studere, fordi de ikke trengte å bruke mye krefter på å finne ut hva som var forventet av dem eller hva som var målet. Samtidig understreker de at forutsigbarheten ikke på noen måte fungerte slik at de som studenter ble fritatt for ansvar. Det var snarere slik at strukturen også innebar en formidling av tydelige krav og forventninger, noe som førte til at de ble mer deltakende i dette studiet enn i tidligere studier. De beskriver følgelig et aktørperspektiv som fordrer samspill og interaksjon. En god struktur må derfor også ses i sammenheng med de relasjonene som preget studiet.

I et sosiokulturelt læringsperspektiv skjer læring og utvikling som tidligere nevnt, nettopp gjennom sosial samhandling. En sosiokulturell tilnærming fordrer dermed at man må se læring og utvikling i lys av de sosiale fellesskapene individet er en del av. Å ha lærere som la til rette for gode læringsbetingelser, ga informantene en opplevelse av å bli sett og tatt på alvor. De understreker betydningen av lærere som var genuint opptatt av dem, som var engasjerte, tilgjengelige og møtte dem der de var faglig sett. Informantene oppfatter en slik interesse som svært betydningsfull og legger vekt på at dette skapte en gjensidig forpliktelse. At de opplevde anerkjennende lærere som fremsto som støttende stillas, ga dem et ønske om å gi noe tilbake. Tett oppfølging førte følgelig til at de tok mer ansvar og ikke til at de lente seg tilbake og overlot til lærerne å «gjøre jobben». Måten studiet er lagt opp på og måten studentene opplevde å bli møtt på, bidro dermed til økt deltakelse og engasjement. Dette må på sin side ses i sammenheng med den utviklingen informantene opplevde i løpet av studiet.

Informantene mener at de utviklet seg både personlig og faglig i løpet av studiet. Når det gjelder denne utviklingen, er informantene spesielt opptatt av det positive knyttet til kontinuerlige innleveringsoppgaver og konstruktive og framoverskuende tilbakemeldinger på disse. De opplevde dette som betydningsfullt både for læring og utvikling. Tilpassede tilbakemeldinger som ble gitt underveis, var et viktig grunnlag for at de som studenter forsto hvor de var faglig sett og hva som skulle til for å utvikle seg videre. De legger også vekt på at arbeid med innleveringsoppgaver, samt skrivetrening og studieprosessoppgaver bidro til at de utviklet refleksjonsevnen sin. En slik utvikling hadde betydning for flere forhold, blant annet så de i

større grad og på en ny måte seg selv og andre, både under og etter studiet. Opplevelsen av å utvikle seg faglig, skapte også grunnlag for økt trygghet og tro på egen evne til å mestre de utfordringene studiet bød på. Når det faglige arbeidet også førte til økt bevissthet om egen væremåte og økt evne til kritisk tenkning, kan man forstå det slik at utviklingen både var av faglig og personlig karakter. Eller sagt slik en av informantene uttrykker det: «Det har gjort noe med meg».

Slik jeg tolker funnene, bygger de ulike kategoriene på hverandre og til sammen fremmer de god studielivskvalitet for informantene. De ulike elementene innenfor struktur, relasjon og utvikling bidrar sammen til en transformasjon. Dette kan forstås som en endring som viste seg under studiet, men som også viser seg gjennom en internalisert og integrert kunnskap som informantene anvender i sitt faglige virke i dag. Transformasjon handler dermed også om dannelse.

Når man skal jobbe med sårbare barn og unge, er det vesentlig at de som går gjennom en utdanning vokser seg inn i sin fremtidige yrkesrolle. Når man jobber med mennesker, og spesielt med sårbare grupper, fordrer dette i tillegg til teoretisk kunnskap at man har et bevisst forhold til hvem man er, sine fordommer, holdninger og verdier. Dannelsen viser seg på denne måten gjennom en integrert kunnskap. Med dette menes at utdanning ikke bare handler om å reproducere kunnskap, studenter skal også være i stand til å utvikle et personlig, reflektert og kritisk forhold til den kunnskapen de tilegner seg. Utdanninger som er rettet mot helse- og sosialsektoren vil ha et særskilt ansvar for å forberede studentene til å møte mennesker med ulike hjelpebehov. Ethvert møte med mennesker vil alltid være historisk, relasjonelt og kontekstuellet betinget, det er mange faktorer som kan spille inn. Det handler om mer enn teoretisk og praktisk kunnskap, et godt møte vil også være betinget av integrerte holdninger og verdier (Lindseth, 2009, s. 21). Dette krever at studentene går gjennom ulike prosesser som bidrar til utvikling og danning, noe som betyr at dannelsesaspektet er av vesentlig betydning i utdanningen. Den transformasjonen informantene beskriver, kan nettopp forstås som en dannelse. De utvikler et kritisk forhold til den kunnskapen de tilegner seg, og denne kunnskapen anvendes til å reflektere over både egen og andres praksis.

For å heve kvaliteten i utdanningen, er det nødvendig også å lytte til studentenes stemme og ta deres behov på alvor. Hvis man har som mål å utdanne godt kvalifiserte fagfolk som er rustet til å møte yrkeslivet, må man sørge for tilstrekkelig kunnskap om kvalitet sett innenfra. Den subjektive opplevelsen – studielivskvaliteten – må følgelig også inkluderes i kvalitetsforståelsen. Konsekvensen av å tenke at kvalitet primært handler om målbare og kvantifiserbare størrelser, kan være at man objektiverer studentene. Det kan igjen gi dem en opplevelse av å bli brikker i et spill. Hvordan skal studentene da bli kjent med seg selv, sitt eget faglige ståsted og utvikle en faglig selvtilit? Når man skal jobbe med sårbare grupper, vil det være vesentlig å utvikle selvforståelse og selvfølelse, bli tryggere på hvem man er og hva man kan. Det handler blant annet om å føle mestring og kjenne på hvordan man blir møtt, integrere dette og bruke det i andre relasjoner. Slik sett snakker vi i denne sammenheng om å utvikle seg på en måte som vil ha betydning for hvordan man ser seg selv og hvordan man møter andre. Når informantene i denne studien i stor grad har opplevd å bli møtt der de er, som mennesker, å bli sett, anerkjent og løftet frem, kan man tenke seg, som de også selv har beskrevet, at de blir godt rustet til å gjøre den jobben som kreves av dem når de møter sårbare barn og unge. En bedre selvfølelse gir gjerne en bedre selvtilit og man trenger dermed i mindre grad et støttende stillas i form av ytre ros, bekreftelser og veiledning. Kunnskap, holdninger og verdier kan da sies å ha blitt en integrert kunnskap som man greier å hente frem i seg selv. Dette vil være en god forutsetning for å bli rustet til å være ansvarlige, kompetente yrkesutøvere og gode rollemodeller i den jobben som kreves i møte med sårbare barn og unge.

Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvordan forholdene legges til rette for transformasjonen, for danningen, som er av stor betydning for profesjonsutøvernes arbeid med barn og unge, i en verden der vi ofte forbinder kvalitet med kvantitet. Når kunnskap og kvalitet vurderes ut fra kvantitative målinger, blir det da vanskelig å vie transformasjon og dannelse plass? Hvis et sammensatt og komplisert kvalitetsbegrep avgrenses til det som kan telles og måles, hvilke vilkår får den transformasjonen som informantene i min studie beskriver som en så sentral del av studielivskvaliteten? I dagens utdanningssystem knyttes kvalitet som tidligere omtalt, ofte til kvantitative og målbare størrelser. Kvaliteten forstås gjerne som noe som handler om inntakspoeng, eksamensresultater, studiepoengproduksjon, effektivitet og gjennomstrømning. Det er med andre ord det tellbare og det som kan omtales som resultat kvaliteten som ofte er i fokus når man gir indikasjoner på hvorvidt kvaliteten er

tilfredsstillende. På bakgrunn av de senere års endringer i utdanningssektoren, uttrykker Dannelsesutvalget bekymring for det de omtaler som «en svekking av dannelsesperspektiver og -aspekter ved utdanningene» (Lindseth, 2009, s. 3). De mener at effektivisering og strømlinjeforming som preger dagens utdanningssystem, er blitt en «trussel mot den nødvendige tid til fordypelse og fri refleksjon som dannelse forutsetter» (Lindseth, 2009, s. 21).

Selvfølgelig er kvantitative parametere også en vesentlig del av kvaliteten i utdanningssystemet. Når flere tar utdanning, er det både av hensyn til samfunnet og den enkelte student nødvendig å være opptatt av og legge vekt på at studenter fullfører påbegynte studier. Samfunnet trenger kvalifisert arbeidskraft, og studentene vil ha nytte av å tilegne seg ny kompetanse. Følgelig må blikket være rettet mot gjennomføringsgrad og det som er omtalt som studiepoengproduksjon. Problemet er derfor ikke at dette inkluderes i kvalitetsbegrepet. Utfordringen er snarere at slike aspekter kan komme til å dominere forståelsen av kvalitet. Dette kan innebære at kvalitative aspekter og subjektivt opplevde kvalitetsdimensjoner, samt dannelsen og transformasjonen – som krever tid, refleksjon og kritisk tenkning, kan svekkes innenfor utdanningssystemet hvis effektivitet og kvantitet får prioritet.

Evalueringer av Kvalitetsreformen og funn i undersøkelsene Tilstandsrapporten og Studiebarometeret har nettopp vist et behov for å inkludere kvalitative aspekter når det gjelder kvalitet i utdanningen og være opptatt av studentenes vurdering av kvalitet i studiet. Dette kan begrunnes med at studentene i disse undersøkelsene har rapportert misnøye med kvalitative dimensjoner som undervisning, tilbakemelding og oppfølging (Bakken et al., 2015, s. 8; Damen et al., 2016; NOKUT, 2014). Dette fremkommer også i den nylig utgitte forskningsrapporten om kvalitet og samspill i universitets- og høyskolesektoren (Frølich, Gulbrandsen, Vabø, Wiers-Jensen & Aamodt, 2016, s. 13). Som nevnt tidligere, understrekes det i Strukturmeldingen at kvalitet i høyere utdanning også trenger å måles kvalitativt (Meld. St. nr. 18, 2014-2015, s. 4). Informantene i min studie knytter nettopp sin opplevelse av kvalitet til de aspektene som fremstår som mangelfulle ifølge Studiebarometeret og Tilstandsrapporten. De trekker også frem kvalitetsaspekter som samsvarer med det som fremheves i forarbeidet til den kommende stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning, samt i innledningen til Tilstandsrapporten for 2016 som nylig ble lagt frem. Her knytter kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen forståelsen av kvalitet til fem faktorer (Kunnskapsdepartementet, 2016a;

Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 2-4). Den første faktoren handler om å ha *høye ambisjoner på studentenes vegne*. Her fremheves det blant annet at man må stille krav og ha klare forventninger til studentene, og at de må engasjeres og motiveres til å jobbe aktivt med studiene. Videre påpekes det at studentene selv er ansvarlige for å bruke tilstrekkelig tid på studiene, mens utdanningsinstitusjonen på sin side skal sørge for å tilrettelegge for ønsket læringsutbytte. Informantene i min studie forteller nettopp at de ble møtt med klare krav og forventninger, og at det har vært mulig å mestre det som forventes fordi høgskolen la til rette for gode læringsprosesser samtidig som de selv måtte ta mye selvstendig ansvar.

Den andre faktoren er knyttet til at universitets- og høgskolesektoren må *tilby aktiviserende og varierte læringsformer*, fordi slike læringsformer viser seg å ha betydning for studentenes engasjement. Her nevnes blant annet tilbakemeldinger som et viktig aspekt. Dette understrekes også i min studie: Tilbakemeldingene har vært av stor betydning for den videre læringen og for troen på egne muligheter til å mestre kommende utfordringer.

Den tredje faktoren handler om å *skape en kvalitetskultur og en tydelig utdanningsledelse*. Kvalitet er her forbundet med et fagmiljø som legger til rette for god organisering og gjennomføring av studieopplegg som kan sikre studentenes progresjon. Læreres faglige og pedagogiske kompetanse er sentrale aspekter her. Dette er informantene i min studie også opptatt av når de snakker om engasjerte og flinke lærere, og om en tydelig organisering som preger studieløpet.

Den fjerde faktoren omhandler å *integre studentene i det akademiske fellesskapet*. Med dette menes at man må se på studentene som en ressurs inn i det faglige arbeidet som preger studiet. Å inkludere studentene i den vitenskapelige praksisen kan bidra til bedre gjennomføring av studiet. Flere av studentene i min studie samarbeidet i avhandlingsarbeidet med lærere og var en del av deres forskningsprosjekter. Dette kan forstås som et eksempel på å inkludere studenter i det vitenskapelige arbeidet.

Den femte faktoren er knyttet til at man må *sikre samspill med arbeidslivet*. Her er fokuset rettet mot å forberede studentene på yrkeslivet. Sentralt i en slik forberedelse er at studentene skal utvikle kunnskap, holdninger og verdier som er relevante for arbeidslivet. En slik utvikling

forbindes her med dannelse, blant annet nevnes utvikling av evnen til kritisk tenkning og etisk refleksjon. For å forberede studentene på yrkeslivet er det også vesentlig at det må lages en kobling mellom teori og praksis. Når studentene i min studie snakker om at de har utviklet seg på en måte som setter preg på dem som profesjonsutøvere, kan det nettopp forstås slik at det har foregått en dannelsesprosess som bidrar til økt refleksjon i og over praksis. Det er følgelig mulig å forstå det slik at funnene i min studie peker i retning av en kvalitetsopplevelse som er i samsvar med det som vektlegges i det videre arbeidet med å forbedre kvalitet i høyere utdanning.

Forsøket på å operasjonalisere kvalitet i høyere utdanning som en del av grunnlaget for den nye stortingsmeldingen, kan tyde på at man ser behovet for og er opptatt av å gi begrepet et mer konkret og nyansert innhold. Det er i denne sammenheng videre verdt å nevne at Isaksen i det pågående arbeidet med stortingsmeldingen også er opptatt av å involvere studenter og ta deres innspill med i det videre arbeidet med kvalitetsmeldingen (Jor, 2016). Det er avgjørende i kvalitetsdebatten at studentenes stemmer løftes frem og tas i betraktning når kvalitet står på dagsorden. Derfor trenger vi flere undersøkelser som kan fange opp kvalitetens mange ansikter, og vi trenger mer kunnskap om hva som fremmer studielivskvaliteten slik studentene selv ser det. Et slikt perspektiv er ikke minst viktig innenfor et utdanningssystem i tellingens tidsalder.

Litteraturliste

- Aamodt, P. O., & Hovdhaugen, E. (2011). Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter kvalitetsreformen: En sammenlikning mellom begynnerkullene i 1999, 2003 og 2005 (*NIFU rapport 38/2011*) Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2011-38.pdf>
- Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E., & Prøitz, T. S. (2014). Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler (*NIFU rapport 6/2014*) Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280081/NIFUrapport2014-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aamodt, P. O., & Michelsen, S. (2007). Evaluering av Kvalitetsreformen. (*Sluttrapport, Norges forskningsråd*) Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/04/Evaluering-av-Kvalitetsreformen-Sluttrapport.pdf>
- Bakken, P. (2011). Kvalitetsreformen: gjennomstrømning og frafall blant studenter. Hentet fra [http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Aktuelle%20analyser/2011/Bakken P%C3%A5 Kvalitetsreformen gjennomstr%C3%B8mning og frafall 061211.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Aktuelle%20analyser/2011/Bakken%20Kvalitetsreformen%20gjennomstr%C3%B8mning%20og%20frafall%20061211.pdf)
- Bakken, P., Damen, M.-L., & Keller, L. D. (2015). Studiebarometeret 2014: Gjennomføring og hovedtendenser (*NOKUT Rapport 1-2015*) Hentet fra [http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/2015/Studiebarometeret%202014 gjennomf%C3%B8ring hovedtendenser.pdf](http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/2015/Studiebarometeret%202014%20gjennomf%C3%B8ring%20og%20hovedtendenser.pdf)
- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damen, M.-L., Keller, L. D., Hamberg, S., & Bakken, P. (2016). Studiebarometeret 2015: Hovedtendenser (*NOKUT Rapport 1-2016*) Hentet fra [http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/2016/Studiebarometeret 2015 hovedtendenser 1-2016.pdf](http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/2016/Studiebarometeret%202015%20hovedtendenser%201-2016.pdf)
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærerlivskvalitet - erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk*, (7), 54-64. Hentet fra <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1471/2013Artikkel%20Damsgaard%20H.L..pdf?sequence=1>
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). ... *men hvordan gjør vi det?: Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Damsgaard, H. L., Røsvik, K., & Øvrum, I. T. (2015). utfordringer i arbeidet - slik erfarne barnehagelærere, lærere og helse- og sosialarbeidere ser det. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 113-131. Hentet fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2015/2015-02-3.pdf>
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Frølich, N., Gulbrandsen, M., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J., & Aamodt, P. O. (2016). Kvalitet og samspill i universitets- og høgskolesektoren (*NIFU rapprt 2/2016*) Hentet fra

- <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2387749/NIFUrapport2016-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frølich, N., Hovdhaugen, E., & Terum, L. I. (Red.). (2014). *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haakstad, J., & Nesje, K. (2012). Oppfatninger om kvalitet i høyere utdanning (*NOKUT Rapport 5-2012*) Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA/2012/Haakstad_Jon_og_Nesje_Katrine_Oppfatninger_om_kvalitet_2012-5.pdf
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-26.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/Hattie_Timperley_2007_Power_of_Feedback%5B1%5D.pdf
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Høgskolen i Telemark. (2015). Velferdsstatens yrker – kvalifisering og profesjonsutøvelse (VelfY). Hentet 26.05 2015, fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Forskning/Forskningsgrupper/Velferdsstatens-yrker-VelfY>
- Jor, E. L. (2016, 08.02). Isaksen fikk råd om kvalitet fra studenter. Hentet 09. 05 2016, fra <https://khrono.no/2016/04/innspill-til-kvalitetsmeldingen>
- Kozulin, A. (2001). Vygotskij sett i sammenheng. I L. Vygotskij (Red.), *Tenkning og Tale* (s. 221-255). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2014a). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/tilstandsrapport2014_endelig_versjon.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2014b, 08.05). Tilstandsrapporter for høyere utdanning. Hentet 24.02 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/tilstandsrapporter-for-hoyere-utdanning/id627275/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2015*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1a81fe62f566483295c41a0b9d789010/tilstandsrapport2015_medforside.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2016*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/ff233dff1b2a48359ee92c7e1b4eb876/tilstandsrapport2016_endelig_nettsversjon.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2016b, 08.02). *Innspill til stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning*. Hentet 09. 05 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/innspill-til-stortingsmelding-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2476318/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Langemyhr, L., & Rastad, H. L. (2015). *Kvalitet i høyere utdanning*. Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark. Hentet fra <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/2642/2015Lise%20Langemyhr%20og%20Hanne%20Rastad%20-%20Masteroppgave-2015%20ENDELIG%20VERSJON.pdf?sequence=1>
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget i høyere utdanning*. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Meld. St. nr. 7. (2014-2015). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2014-2024*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e10e5d5e2198426788ae4f1ecbbbbc20/no/pdfs/stm201420150007000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. nr. 13. (2011-2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac91ff2dedee43e1be825fb097d9aa22/no/pdfs/stm201120120013000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. nr. 18. (2014-2015). *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/86d1e31e78b44de6a3a15e913b092bf4/no/pdfs/stm201420150018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. nr. 27. (2000-2001). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e10e5d5e2198426788ae4f1ecbbbbc20/no/pdfs/stm201420150007000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. nr. 44. (2008-2009). *Utdanningslinja*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Neumann, I. B., & Neumann, C. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2014, 03.02). *Ny nasjonal studentundersøkelse: Stort sett fornøyde studenter, men vil ha bedre oppfølging*. Hentet 02.02 2016, fra <http://www.nokut.no/no/Nyheter/Nyheter-2014/Ny-nasjonal-studentundersokelse-Stort-sett-fornoyde-studenter-men-vil-ha-bedre-oppfolging/#.VrB-CPnhDWJ>

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2003:16. (2003). I første rekke. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke?: Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke?: Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad notam Gyldendal AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roksvaag, K., & Texmon, I. (2012). Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035 (*Rapporter 18-2012, Statistisk sentralbyrå*) Hentet fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201218/rapp_201218.pdf
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (Red.). (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014, 26.06). Gjennomstrømning i høyere utdanning, 2012/2013. Hentet 04.05 2016, fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen/aar/2014-06-26>
- Stensaker, B. (1995). *Kunsten å vedlikeholde et universitet (Vol. 6)*. Oslo: SPARTACUS FORLAG AS.
- Stensaker, B. (1998). *Evaluering av studie- og læringsmiljø*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Stensaker, B. (2014, 25.04). Kvalitet i høyere utdanning: behov for en mer nyansert debatt. Hentet 11.08 2015, fra <http://fpol.no/kronikk-kvalitet-i-hoyere-utdanning-behov-for-en-mer-nyansert-debatt/>
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Universitets- og høyskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning* Hentet fra <http://www.uhr.no/documents/DannelseRapportEndelig.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2012). Temanotat 3/2012. Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. Hva dreier det seg egentlig om? Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202012/Temanotat_2012_03.pdf
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Wittek, L., & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(3), 223-236.
- Wormnæs, O. (2002a). Noen vitenskapsteoretiske emner. I O. Wormnæs, U. Wikan, K. Stene-Johansen, H. Lødrup, S. A. Christoffersen, E. Boe & A. Kalland (Red.), *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wormnæs, O. (2002b). Vitenskap og etikk. I O. Wormnæs, U. Wikan, K. Stene-Johansen, H. Lødrup, S. A. Christoffersen, E. Boe & A. Kalland (Red.), *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet

«Å være mastergradsstudent»

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en mastergradsstudie og er en del av hovedprosjektet *Kvalitet og læring i høyere utdanning* ved Høgskolen i Telemark. Formålet med studien er å fremskaffe kunnskap om ulike dimensjoner ved å være mastergradsstudent, sett fra studentens ståsted.

Utvalg

Utvalget er strategisk, det vil si at du er valgt ut fordi du har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Fremgangsmåten for utvelgelsen har vært at ansvarlig for prosjektet, Hilde L. Damsgaard, kontaktet alle studentene som fullførte til normert tid et bestemt studieår.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datamaterialet studien bygger på vil være fremskaffet av individuelle dybdeintervju. Intervjuet vil ha en varighet på inntil 60 minutter og vil være delvis strukturert. Dette innebærer at intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide med enkelte forhåndsdefinerte temaer som har relevans for problemstillingen. Spørsmålene vil omhandle ulike dimensjoner ved det å være mastergradsstudent slik du ser det. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt slik at anonymitet og personvern ivaretas. Personopplysninger og lydopptaker vil lagres adskilt. Under arbeidet med transkribering fra tale til tekst vil informasjonen lagres på filer som ikke gjør det mulig for andre enn meg å hente ut opplysninger. Det er det skriftlige datamaterialet som vil bli brukt i analysen av intervjuene. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Studien skal etter planen avsluttes 10.mai 2016. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Du har allerede sagt ja til å delta som informant. Dersom du likevel ikke ønsker å delta, eller du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med prosjektleder og veileder Hilde Larsen Damsgaard.

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

Med vennlig hilsen

Grete Hystad Bjørntvedt (sign.)

Prosjektleder/veileder:

Hilde Larsen Damsgaard

Institutt for sosialfag, Fakultet for helse- og sosialfag

Høgskolen i Telemark, Kjølnes Ring 56, Postboks 203, 3901 Porsgrunn

tlf. [+47 35 57 54 92](tel:+4735575492), mob. [+47 400 13 941](tel:+4740013941) eller mail: hilde.damsgaard@hit.no

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og lest informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Overgangsspørsmål:

- Kan du fortelle litt om bakgrunnen for at du valgte å begynne på dette studiet?
- Hvordan vil du beskrive studiet?
- Hvordan du opplevde å gå på dette studiet?
- Er dette studiet på noen måter annerledes enn studier du har gått på tidligere? I tilfelle ja, på hvilken måte?

Nøkkelspørsmål:

Tema: Kvalitet sett innenfra

- Hva var du fornøyd med i dette studiet?
- Hva vil du trekke frem som spesielt bra?
- Hva var evt. ikke så bra med studiet?
- Hvis du skulle fortelle om dette studiet til andre, hva vil du trekke frem da?

Tema: Deltakelse

- Hvordan vil du beskrive deg selv som student?
- Hva vil du trekke frem som viktige faktorer for din egeninnsats?
- Kan du fortelle litt om hva som hadde betydning for gjennomføringen av studiet?

Tema: Faglig og personlig utvikling

- Har du utviklet deg på noen måte gjennom dette studiet? I så fall, hvordan og hvorfor? (Hvis ikke, hva tror du det handler om?)

- Kan du beskrive noen faktorer som har hatt betydning for din læringsprosess/utvikling?
- Hvis du tenker tilbake på dine forventninger da du begynte studiet, hvordan har studiet svart til forventningene dine?
- Hvis du skal oppsummere disse 2 årene, hva sitter du igjen med?

Avrunding:

- Hva forbinder du med kvalitet i høyere utdanning og hva skal til for å fremme kvalitet?
- Hva forbinder du med studentdeltakelse og hva skal til for å fremme slik deltagelse?