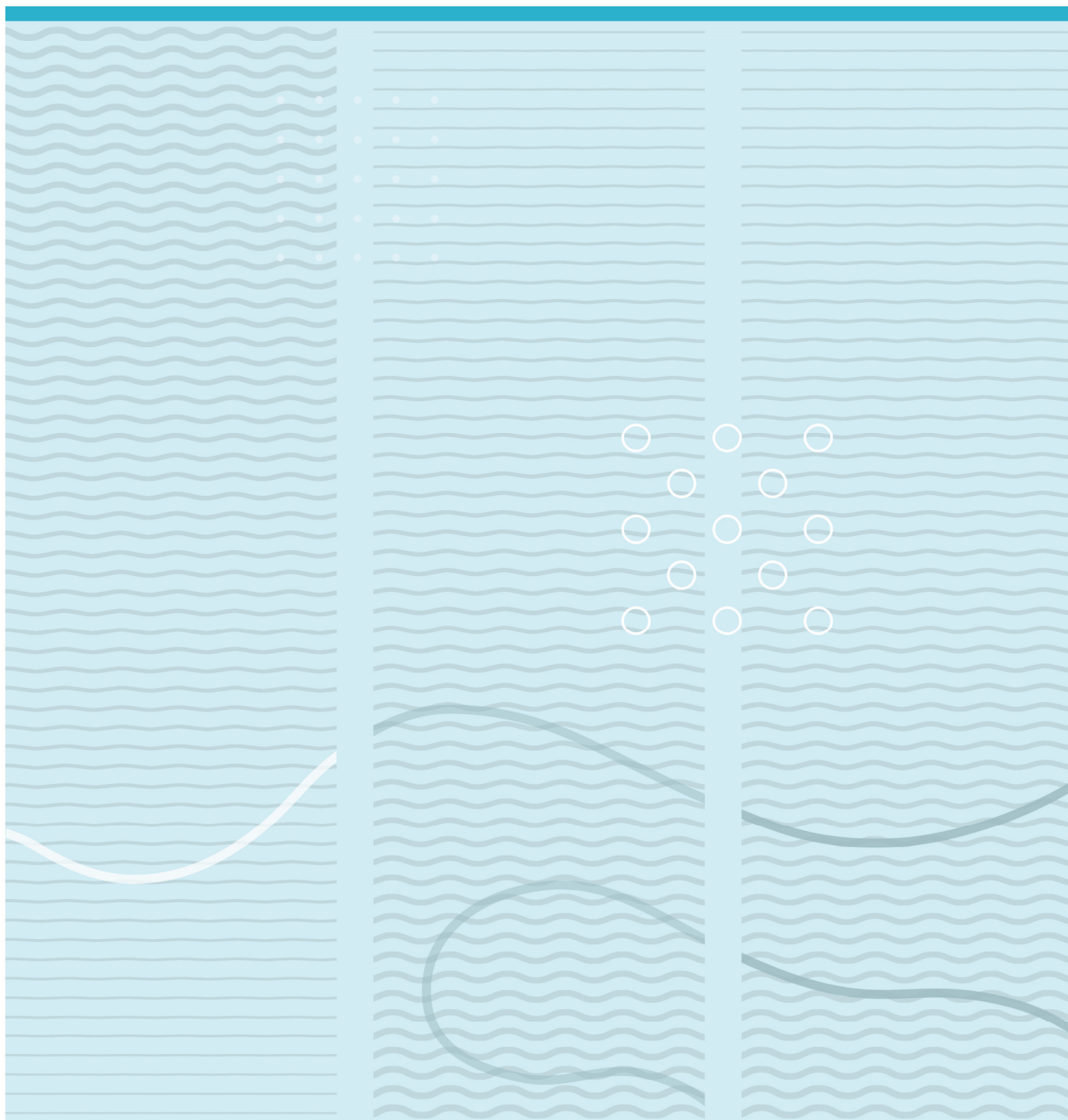


Trude Allis Nygaard

«Uten deg får jeg det ikke til»

En kvalitativ studie av kvalitet i høyere utdanning slik studentene ser det



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for helse og sosialfag
Institutt for sosialfaglig
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2016 forfatternavn Trude Allis Nygaard

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Tittel

«Uten deg får jeg det ikke til». En kvalitativ studie av kvalitet i høyere utdanning-slik studentene ser det

Problemstilling og oppbygging

Denne masteravhandlingen tar for seg kvalitet i høyere utdanning og har følgende to problemstillinger; **Hva er det som fremmer og hemmer kvalitet i utdanningen-slik studentene ser det.**

Hvilken betydning har individuelle-, relasjonelle og strukturelle forhold for opplevelsen?

Avhandlingen starter med en teoretisk del hvor kvalitet i høyere utdanning blir beskrevet med bakgrunn i aktualitet og forskning på området. Deretter beskrives teori om utdanningskvalitet og de utfordringer vi står overfor når det gjelder kvalitetsbegrepet og dets relevans og betydning for forståelse av utdanningsfeltet. Andre del av oppgaven er empirisk og består av seks studenthistorier om hvordan de opplever å være masterstudent og hva som har fremmet og hemmet deres læring. Empirien er presentert som narrativer og utgjør en stor del av oppgaven. Når valget har falt på å vektlegge oppgaven empirisk er dette for å gi leseren innblikk i studentenes subjektive beskrivelser og en invitasjon til leseren om å foreta egne tolkninger underveis.

Teoretisk ramme

For å belyse bakgrunn og aktualitet på området er det benyttet offentlige dokument og teori om høyere utdanning. Begrepet kvalitet i høyere utdanning er også belyst. Det er benyttet spesifikk utdanningsteori, sosiologisk teori og pedagog/psykologisk teori for å belyse de utfordringer som er knyttet til utdanningsfeltet i sin helhet og for å kunne forstå studentenes selvoppfatning og opplevelse av kvalitet i studiet.

Empiri

Empirien består av seks studenttekster skrevet som studentlogg over to år. Datamaterialet til avhandlingens empiri, har bestått av 400 studenttekster, hvor utvalg fra disse består av seks prosessstekster der studenter fullførte til normert tid.

Metode

Det er benyttet kvalitativ metode. Kvalitativ metode benyttes når man er ute etter å produsere kunnskap hvor man undersøker hvilken mening hendelser og erfaringer har for den som opplever dem. Kvalitativ metode er også hensiktsmessig der man undersøker få enheter og går i dybden for å forstå, metoden benyttes ofte der sosiale prosesser og sosiale samspill undersøkes. Datagrunnlaget er hentet ut av kvalitative tekster, som en innfallsvinkel til å forstå. Både konstruksjonen av narrativene og analysen er inspirert av narrativ metode. Analysen gjør et forøk i å belyse studentenes opplevelse av de ulike fenomen som fremmer eller hemmer deres opplevelse av kvalitet i studiet.

Resultat

Resultatene av analysen viser at studentene er en sammensatt og lite homogen gruppe. De viser individuelle forskjeller både når det gjelder psykologisk og pedagogisk forutsetninger og de opplever ulikt hva og hvordan kvalitet fremmes eller hemmes i deres studieløp. De beskriver en reise hvor de avslutningsvis i et retrospektiv forklarer at de i hovedsak at for å nå målet sitt, var i behov av personlige og anerkjennende relasjoner med lærer og medstudenter. De forteller videre at struktur, rammer og forutsigbarhet i systemet fremmer læring, motsatt der dette uteblir hemmer det deres opplevelse av kvalitet i utdanningen. De viser også at det er en sammenheng mellom hvordan livet er privat og hvordan de opplever kvalitet og kontroll over eget studieliv.

Abstract

Title

“Without you I do not get it.” A qualitative study of quality in higher education- so students sees it.

Presentation of the Issues and structure

This master thesis deals with quality in higher education and poses the following overarching question: What factors promote and hamper quality of education (in terms of the students' experience) and what significance do individual, relational and structural conditions play?

The thesis starts with a theoretical part where the quality of higher education is described based on current issues and research in this area. Theories regarding education are subsequently described, and the challenges we face in terms of the meaning of quality and its relevance and importance for the understanding of the field of education. The second part of the thesis is empirical and consists of six student anecdotes about how they perceive their experience in taking a master's degree, and what has helped and hindered their learning. The empirical part is presented as narratives and constitutes a large part of the thesis. The empirical part of the thesis is emphasized in order to give the reader an insight into the students' subjective descriptions and constitutes an invitation to the reader to draw their own conclusions based on the latter.

Theoretical framework

Public documents and theories regarding higher education have been utilized to shed light on the background and current issues in this area. The concept of quality in higher education is also a topic of discussion. Specific education theories, sociological theories and pedagogical/psychological theories are used to highlight the challenges related to the education field in its entirety, and to understand the students' personal insights and perception of quality in the study.

Empirical data

The empirical data consists of six student texts written as a student diary over a period of two years. The empirical data consisted of 400 student texts. Six texts were selected from amongst those written by students who completed their degrees within the stipulated time.

Method

Qualitative methods with a hermeneutic and phenomenological approach have been utilized in this study. The data was taken from the qualitative texts as an angle of approach in terms of understanding. Both the structure and the analysis are inspired by the narrative method. The analysis attempts to highlight students' experience of the various phenomena that promote or hinder their perception of quality in the study.

Result

The results of the analysis show that students are a diverse and heterogeneous group. They display individual differences (both psychological and pedagogical) and their perceptions of quality and how it is promoted or inhibited in their course of study are varied. They describe a journey where they retrospectively conclude that they were essentially dependent upon personal acknowledgement and relationships with teachers and fellow students in order to accomplish their goals. Moreover, they describe that structure, guidelines and predictability in the system promote quality, whilst the absence of these factors have the opposite effect, diminishing their experience of quality. They also show that there is a correlation between their personal lives and their perception of quality and control over their life on campus.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	5
Innholdsfortegnelse	7
Forord	9
1.0 Innledning	10
1.1 Problemstilling og begrepsavklaring.....	13
1.2 Oppgavens innhold og oppbygning	16
2.0 Teori og forskning på kvalitet i utdanning	18
2.1 Harvey og Greens fem kategorier for kvalitet.....	18
2.1.1 Kvalitetsreformen ønsker at studentene skal lykkes.....	22
2.1.2 Kvalitet som kvantitet kommer til kort.....	23
2.1.3 Studielivskvalitet- en utvidelse av kvalitetsbegrepet.....	24
2.2 Oppsummering så langt.....	27
3.0 Sosialkonstruktivistisk perspektiv	28
3.1 Bourdieu om sosial ulikhet, makt og klasser	29
3.2 Honnets teori om dannelse og anerkjennelse.....	32
3.3 Dialektisk relasjonsteori.....	36
3.4 Sosiokulturell læringsteori	37
3.5 Oppsummering.....	40
4.0 Metode	41
4.1 Ulike vitenskapstradisjoner	41
4.1.1 Hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming.....	42
4.2 Kvalitative tekster en innfallsvinkel til å forstå.....	43
4.2.1 Kvalitativ metode	45
4.3 Vitenskapsteoretiske krav i kvalitativ metode.....	45
4.3.1 Intersubjektivitet.....	47
4.3.2 Reliabilitet.....	48
4.3.3 Validitet.....	49
4.4 Selv situering	49
4.5 Presentasjon av empiri	51
4.6 Narrativer	53

4.6.1 Narrativ analyse	54
4.6.2 Tematisk tekstanalyse.....	55
4.6.3 Meningsfortetting av narrativene	56
4.7 Analysens struktur.....	59
4.8 Et kritisk blikk på eget arbeid	62
5.0 Fortellingene	64
5.0 Studentenes fortellinger.....	66
5.1 Sissel.....	66
5.2 Signe	66
5.3 Mette	67
5.4 Tone.....	67
5.5 Tiril	68
5.6 Anne	68
6.0 Analyse	69
6.1 «Uten deg får jeg det ikke til»	69
6.1.1 Oppsummering:	74
6.2 «Plasserer seg i feltet».....	74
6.2.1 Oppsummering:	78
6.3 «Når egenligheten provoserer systemet og systemet provoserer egenligheten».....	78
6.3.1 Oppsummering:	84
6.4 «Når man lærer mer enn fag».....	84
6.4.1. Oppsummering.....	88
6.5 «Forstår spillet»	89
6.5.1 Oppsummering:	91
6.6 «Med begge beina i feltet».....	91
6.6.1 Oppsummering.....	95
7.0 Oppsummerende refleksjoner	96
7.1 Den store fortellingen	98
7.2 Hvilken betydning har individuelle forhold.....	100
7.3 Hvilken betydning har relasjonelle forhold	103
7.4 Hvilken betydning har strukturelle forhold	105
7.5 Konklusjon	106
Referanser/ Litteraturliste	111
Vedlegg.....	119

Forord

Jeg vil starte mine ord i denne avhandlingen med å takke Kjersti Røsvik, som har veiledet meg gjennom dette arbeidet. Uten din anerkjennende og tålmodige kommunikasjon, tydelige forventninger og krav til mitt arbeid, ville jeg aldri kommet i mål på denne måten. Du har funnet mine styrker, utviklet dem og gitt meg verktøyet. Tusentakk Kjersti!

Det har vært en krevende prosess frem til mål, og en stor del av mitt liv de to siste årene. Disiplin, utholdenhet og styrke er helt nødvendig for å gjennomføre et slikt arbeid. Tilbakemelding, deltagelse og gode relasjoner til studie likeså.

En stor takk til tålmodig mann, barn og venner, dere har vist meg støtte og tillit underveis og heiet meg frem. Merete som har tålt mitt fravær, og genuint tror på meg. Gry, som har ment at min faglige stemme teller og som har korrigert meg når jeg har vært ute av kurs. Birk Eirik, min sønn på 14 år, som i handling har overført noe av min læreglede i eget skolearbeid. Vi har sittet side om side, mer enn en gang. Birk, du har sett og skjønt at disiplin må til! Frida Lykke nå fire år, på tross av to tøffe studieår, har vi utnyttet fleksibiliteten studielivet byr på, til mye «mamma og Lykke tid», både før og etter skoletid.

Glede over kunnskap og glede over å kunne lære ble tidlig vekket i meg. Jeg kan takke en farmor, en pappa og aller mest en mamma som uten unntak har trodd at jeg kan få det til.

Gjennom å arbeide i et felt der kunnskap og holdninger sikrer kvalitet i profesjonsarbeidet, blir kvalitet i utdanning det aller viktigste for å fremme gode robuste og fleksible profesjonsutøvere i fremtiden. Jeg er takknemlig for å ha deltatt i Hilde Damsgaard sitt forskningsprosjekt «Å være masterstudent». Jeg takker HIT for videre arbeid med kvalitet, slik studentene ser det.

Sist vil jeg takke arbeidsgiver v/ Jan Erik Fredriksen, Bufetat region sør, for utdanningspermisjon. Jeg gleder meg til å komme tilbake.

Brevik, mai 2016

Trude Allis Nygaard

1.0 Innledning

I følge stortingsmelding nr. 27, (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001), har det å utvikle Norge som kunnskapsnasjon vært sentralt. Gjennom en rekke store og små reformer har Norge gradvis bygd ut utdanningssystemet. Norge som nasjon har hatt et mål om å demokratisere kunnskap, det vil si at alle skal ha rett til kunnskap. Norge har hatt og har som mål at kunnskap skal være tilgjengelig for alle og kunnskap har også handlet om viktige verdier som likestilling, likebehandling og rettferdighet. Meldingen viser videre til hvilken betydning utdanningsinstitusjonene og forskningsmiljøene i Norge har hatt for utviklingen av kunnskapsnasjonen og samfunnsutviklingen generelt. Helt fra de første reformene i 1811 til innføringen av tiårig grunnskole for 6 åringer, har tanken vært at utdanning også skal gi et dannesløp, som fører til at hver og enkelt kan få et så godt liv som mulig, og delta som nyttige og likeverdige samfunnsborger. Samtidig har samfunnsutviklingen også påvirket utdanningsreformene. Nye krav i samfunnet, teknologiske endringer og innovative menneskelige ressurser, har slik sett også skapt nye behov for kunnskap og forskning. Dette en gjensidighet der samfunn skaper kunnskap og kunnskap fremmer utviklingen i samfunnet.

Meldingen påpeker/understreker videre at kunnskap og like muligheter for utdanning øker den enkeltes frihet. Rettferdighetstanken innebærer at alle får en likeverdig rett til å delta, samtidig som en lik mulighet til utdanning også fører til den beste strategien for å utnytte ressursene i den enkelte på den beste måten. En kunnskapsnasjon der hele befolkningen får delta, gir de beste resultat for deltagelse, kulturelle og økonomiske forhold. Med dette menes at den enkelte får større autonomi i eget liv og tilgang til å delta i et stadig mer krevende arbeidsmarked. En demokratisering av utdanningene har også ført med seg at det de siste tiårene har vært en stor kvantitativ økning i utdanningen. Denne utviklingen i utdanningssystemet bærer også preg av at vi har gått fra å være et land med eliteutdannede til en masseutdannet befolkning. Det er åpnet opp for flere, og det gir nye utfordringer. Det ble også behov for tilsvarende kvalitetsløft. Meldingen viser videre til en visjon om å tilstrebe utdanningsinstitusjoner med undervisning og forskning av førsterangs kvalitet. Fem begreper skal oppsummere kjennetegnet på vårt kunnskapsamfunn; fleksibilitet, rettferdighet, intensitet, skaperkraft og kvalitet, (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001, s. 13).

I stortingsmelding nr. 18 og meld. nr. 27 (Meld. St. 18 (2014-2015); Meld. St. nr. 27, (2000-2001), s.8), vises det til konkrete tiltak og hvordan kvalitetsløftet skal ivareta masseutdanning gjennom en rekke tiltak. Kvalitetsreformen legger blant annet opp til at institusjonene selv har større ansvar og frihet for og kvalitets sikre arbeidet både internt og

nasjonalt. Det legges vekt på at hele studentåret tas i bruk studentaktive undervisningsformer kombinert med evaluering og tilbakemeldinger, dette er tiltak som skal fremme studentens læring, modning og utvikling underveis. Studieopplegget skal organiseres på en slik måte at det fremmer deltakelse og at studentene fullfører til normert tid. Kvalitetsreformen tar også hensyn til at studentmassen ikke lenger er en homogen gruppe, men utgjør en større del av befolkningen enn før, også demografisk sett. Dette har trolig ført til at studentene som gruppe innehar et variert behov for kvalitet i utdanningen. For å møte dette mangfoldet av studenter og øke studentenes læringsutbytte og progresjon i utdanningen, samt hindre frafall, legges det vekt på å styrke samarbeidet mellom studentene og institusjonen. Tiltak iverksatt for å imøtekomme slike utfordringer er blant annet tettere oppfølging av studentenes innleveringsarbeider og tilbakemeldinger, i tillegg ønsker man å gå vekk fra fokus på sluttvurderinger som eksamen. Fokus er å sikre kvalitet ved kontinuerlig innleveringsoppgaver underveis og gi tilbakemelding til studentene på arbeidet. Målet er at alle studentene skal lykkes (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015; Meld. St. nr. 27, 2000-2001, s.8)

Innføringen av kvalitetsreformen har ført til flere evalueringer, (Aamodt & Michelsen, 2006), (Dysthe, Raaheim, Lima & Bygstad, 2006), og (Stensaker, 2006b). Evalueringene har undersøkt faktorer som studieproduksjon, gjennomstrømning, karakterer og antall studenter rekruttert til høyere utdanning og derved fokusert på målbare og kvantitative størrelser. Av evalueringen er det særlig økt gjennomstrømning som trekkes frem som et problematisk område

Evalueringene viser flere svakheter i utdanningssystemet også etter innføringen av reformen; lav gjennomstrømning, av studenter, mangel på tett samarbeid mellom student og lærer, og manglende tilstedeværelse av studenter. Videre kan det synes som om skriftlig arbeid og obligatoriske mappeinnleveringer har tatt tiden vekk fra lesning og at det fører en risiko i form av å gjøre studentene uselvstendige. Et av virkemidlene for å utjevne de økonomiske forskjellene og gjenreise heltidsstudenten var studiestøttefinansieringer. Tall viser at denne ordningen er et nødvendig fundament, men at studentene ikke jobber mindre. Økt kvalitet på forskning kan også ha kommet i klemme for nye krav om undervisningstid og veiledning av studentene. Det positive er at det er blitt mindre legitimt å legge ansvaret på studentene alene dersom de ikke klarer seg. Et viktig element i kvalitetsreformen var utviklingen av undervisning- og vurderingsformer, dette som en videreføring av økt fokus på studiekvalitet som startet opp som etterarbeid av Hernes utvalget og studiekvalitetsutvalget tidlig på 1990 tallet. Målet har siden vært å fange opp studentene i startfasen av studiet og gi dem bedre veiledning. Det at studentene etter

kvalitetsreformen er fulgt tettere opp har vist positive utslag på studentundersøkelsene i form av større studenttilfredshet og at disse tilbakemeldingene har påvirket eksamensresultatene. Tilbakemelding heves frem som noe av det viktigste kvalitetsaspektet ved evalueringen og fremheves som viktig å gi videre oppmerksomhet. Baksiden er som nevnt at lærerens forskningsarbeid kan ha kommet i klemme for tidsbruk og krav om tilbakemelding og veiledning av studentene. Krav, tilbakemelding og eierskap til egen utvikling, viser seg viktig for at studentene skal lykkes. Opplevelsen av kontroll og høy grad av motivasjon likeså (Aamodt & Michelsen, 2007).

Kvalitetsreformen skulle nå bredt, og den skulle styrke studiegjennomføringen i høyere utdanning. Man kan med et utgangspunkt i stortingsmelding nr. 27 (2000-01) dele reformen inn i en studiereform og en styringsreform. Kvalitetsreformen føyer seg inn i en rekke av andre reformer og utviklingstrekk i norsk høyere utdanning mot et system for masseutdanning (Aamodt & Michelsen, 2006).

Evalueringene har imidlertid fokusert på kvantifiserbare og tallmessige målinger og ikke fokusert på studentenes subjektive opplevelser av kvalitet i utdanning.

Utdanningsforskeren Lee Harvey har vært toneangivende i denne diskusjonen. Han stiller seg kritisk til hvordan offentlig formalisert kvalitetssikring av høyere utdanning har utviklet seg. Harvey kritiserer at eksterne kvalitetssikringsorganer og institusjoners interne «kvalitetsledelse» ser bort fra det Harvey mener bør være selve kjernen i spørsmålet; om hva og hvordan studenter lærer (UiB, 2012).

Når det gjelder kvalitetssikring av høyere utdanning i Norge deler Bjørn Stensaker det kritiske blikket til Harvey når han i evaluering av Kvalitetsreformen stiller spørsmål ved om de institusjonelle kvalitetssystemene bidrar til bedre kvalitet (Stensaker, 2006a).

I artikkelen "Knusende dom over kvalitetsreformen" publisert i Universitetsavisa.no 21.05.2015, kommer riksrevisjonen med kritikk til myndighetene og undervisningsinstitusjonene for tiltakene satt i gang i kjølvannet av Kvalitetsreformen. Riksrevisjonen konkluderer med at tiltakene ikke er tilstrekkelige for å høyne kvaliteten i høyere utdanning, og for å øke studentenes gjennomføring av studiet. Riksrevisjonen anbefaler at det innføres kvalitetsindikatorer som på en bedre måte vil belyse og utvikle kvaliteten i høyere utdanning (Furberg, 2015).

Denne avhandlingen skal med bakgrunn i kjennskap til dette gi innblikk i hvordan studentene selv gir uttrykk for sin opplevelse av kvalitet i utdanningen. Videre skal den søke å få svar på hva studentene beskriver skal til for at de opplever kvalitet og hva det er som skal til for at studentene lykkes i studieløpet og klarer å gjennomføre til normert tid.

Ved høgskolen i Telemark foregår det et tverrfaglig forskningsprosjekt ledet av Hilde L. Damsgaard (Høgskolen i Telemark, 2015a). Prosjektet ble startet i 2011 som et utviklingsarbeid med tittelen « Å være masterstudent». Fra 2014 er prosjektet utvidet til å bli et forskningsprosjekt med tittelen Kvalitet og læring i høyere utdanning. Tre ansatte ved HIT, er deltakere i prosjektet som studieåret 2014-2015 også har involvert masterstudenter tilknyttet studiet Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge. Denne avhandlingen vil inngå i prosjektet og har som formål å se på hvordan studentene beskriver sin opplevelse av det å være masterstudent, og hva de opplever som fremmende eller hemmende for deres læring.

Prosjektet har som mål å utvikle ny kunnskap om kvalitet i høyere utdanning rettet mot kvalifisering til arbeid med barn og unge. Det er også prosjektets mål å se kvalitet «innenfra», gjennom studentenes øyne. Foruten disse to målene har også prosjektet et mål om å klare å gjenkjenne og analysere forhold som fremmer eller hemmer læring i høyere utdanning. Datagrunnlaget i prosjektet er månedstekster skrevet av studenter som har gått på studiet i perioden 2011 – 2015. I denne avhandlingen vil kun tekster hentet fra studenter tilhørende årskull 2011 benyttes. Dette vil avklares nærmere i kapittelet som omhandler metode.

1.1 Problemstilling og begrepsavklaring

Med dette som bakgrunn vil søkelyset rettes mot studenters subjektive opplevelse av kvalitet i høyere utdanning, og hva som fremmer eller hemmer kvaliteten slik studentene selv ser det. Avhandlingen vil knytte seg til to problemstillinger:

Hva er det som fremmer og hemmer kvalitet i utdanningen-slik studentene ser det. Hvilken betydning har individuelle-, relasjonelle og strukturelle forhold for opplevelsen?

Disse to problemstillingene må imidlertid presiseres ytterligere. Problemstillingene kan angripes fra begge sider av det tradisjonelle, sosiologiske begrepsparet aktør og struktur. Fra et aktør perspektiv ønsker jeg å se nærmere på studentenes subjektive opplevelse av kvalitet og hvordan disse erfaringer påvirker studentenes læringsprosesser og utvikling gjennom studiet. På systemnivå ønsker jeg å se på de omkringliggende individuelle, relasjonelle og strukturelle betingelser og hvilken betydning det har for studentenes subjektive opplevelse av kvalitet i utdanningen.

Hvordan individuelle, relasjonelle og strukturelle fenomen virker inn, er glidende overganger og må ikke oppfattes som absolutte skillelinjer. Begrepene og skillene må heller oppfattes som et forsøk på og retorisk skille de aktuelle områdene fra hverandre.

Kvalitet som begrep kan gi ulik mening ut fra historiske og kulturelle forutsetninger. Det kan forstås ulikt av ulike sentrale aktørers interesser, og interne og eksterne utdanningsinstitusjoners målsettinger (UiB, 2012, s.6). Kvalitetsbegrepets opprinnelse er fra industrien, der det ble utviklet for å kunne være et objektive mål for kontroll av produkter og håndverk. Innenfor utdanningsfeltet kom begrepet for alvor utover 80-tallet (NOU 2002:10).

Et tradisjonelt syn på begrepet kvalitet har vært ideen om «excellence», vanligvis operasjonalisert til eksepsjonelt høye krav til akademiske prestasjoner. Kvalitet er oppnådd dersom resultatet er null feil og gjennomført riktig allerede ved første forsøk. I forlengelsen av denne tradisjonen og måten å tenke undervisning på er at fag har blitt formidlet og demonstrert ved å tenke og handlemåter som hører innunder det spesielle faget eller den aktuelle disiplinen (Harvey & Green, 1993).

Kvalitet vil videre i avhandlingen være et sentralt begrep. Det er hvordan studentene legger mening i begrepet kvalitet som vil bli nærmere undersøkt. Videre er det læring som prosess og hva studentene beskriver av fenomen som fører til ny kunnskap og ny innsikt. Hva er det studentene forteller om, som har fremmet deres læringsprosess, og hva forteller de har hemmet deres læring.

Opplevelsen av kvalitet i utdanning er subjektiv for studentene sin del, og har behov for å relateres til noe, slik at de kan beskrive hvordan de opplever dette. Kvantitative mål kan nærmest settes som motsats til kvalitet, forstått på denne måten. Allikevel er det til nå ofte foretatt kvalitetsmålinger innen høyere utdanning relatert til resultater som kan telles og måles. Statistiske sammenligninger og opptellinger kan si noe om forskjellighet, men ikke om den subjektive oppfattelsen studentene har av studiekvalitet og læringsmiljø (Damsgaard, 2013a). Studielivskvalitet er et begrep lansert av Hilde Damsgaard (Høyskolen i Telemark, 2015a), i et forsøk på å fange opp den subjektive opplevelsen av det å være masterstudent og hva som fremmer eller hemmer læring.

Studielivskvalitet består av to begrep, studie og livskvalitet. Med dette menes hvordan studentene lever sitt (helhetlig) studieliv og hvordan de utfra individuelle forutsetninger opplever kvalitet i studiet.

Livskvalitet som en del av studielivskvalitetsbegrepet, handler om å oppleve glede, mening, trygghet og tilhørighet. Det handler om å bruke personlige styrker, oppleve mestring og engasjement. Livskvalitet er primært noe individuelt, men livskvalitet og trivsel styrker også motstandskraft i møte med belastninger og utfordringer. Slik sett ser vi at det går utover det personlige og kan bidra til at man fungerer bedre i sosiale settinger, være seg arbeid, familie eller sosiale relasjoner man befinner seg i (Nygren & Thuen, 2008).

Begrepene struktur, system og aktør, er overordnede og abstrakte og må klargjøres nærmere. Når vi snakker om system og strukturbegrepet, trer enkeltpersonen mer i bakgrunnen og det legges mer vekt på regelmessigheten i hele mengden av samhandling som foregår. På en måte kan vi si at vi omtaler sosiale prosesser når vi snakker om system. Det er den samhandling vi klarer å oppfatte, holde fra hverandre og beskrive, som vi samlet sett benevner som strukturen i samfunnet. Strukturer og system holder hverdagslivet sammen til noe fast, stabilt og mønsterlignende (Martinussen, 1984).

Vi kan ved å rendyrke denne tenkningen si at strukturen og mønster i denne, årsaks forklarer aktørens handlinger. Altså at det er den sammenheng vi befinner oss i, som definerer hvordan vi handler, og mindre legger vekt på de forutsetninger og egenskaper som er iboende aktøren (Nordhal, 2010). Strukturorientert sosiologisk teori er bygget på tanken om nettopp hvordan det omkringliggende samfunnet påvirker aktøren.

Aktørperspektivet bringer med seg en tanke der de ser på individet som aktivt og meningsbærende, med egne intensjoner og motiv. Aktørperspektivet sier noe om den individuelle kraften og det subjektive grunnlaget som danner motivasjon og forutsetning for handling. På en måte bringer dette perspektivet strukturene i bakgrunn, slik strukturbegrepet plasserer aktøren sekundert (Nordhal, 2010). Aktørperspektivet i denne studien vil hentes fra de seks fortellingene/narrativene hentet fra masterstudenter tilhørende kull 2011.

Interaksjonen her mellom individ og system er dialogisk. Ved deltagelse, sosial støtte, mestring, autonomi og mening, blir dette en positiv spiral og påvirker gjensidig. Det psykologiske perspektivet fremhever at livskvalitet er et subjektivt fenomen og det gis kun mening til innholdet gjennom individets opplevelse. Det sosiologiske vil mer se på de objektive kriteriene, de målbare ytre variablene og ressursene som er tilgjengelige for enkeltindividet (Klepp & Aarø, 2011; Nygren & Thuen, 2008).

Med studenter menes studenter i høyere utdanning uavhengig av grad. I avhandlingen undersøkes masterstudenter ved HIT, studieretning, flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge, 2011-2014.

Læring kan forstås som en relativt varig endring i opplevelse og atferd. Læringsprosess vil her forstås som studentenes kognitive endring og utvikling gjennom studiet (Wittek & Bratholm, 2014).

1.2 Oppgavens innhold og oppbygning

Denne avhandlingen består av 7 kapitler. Innledningsvis er det forsøkt å tegne et bilde av hvordan kunnskapssamfunnet har vokst frem, og hvordan økt fokus på kvalitet i utdanning har utviklet seg i tråd med samfunnsutvikling og ment som en demokratisk rett og verdi i vårt velferdssystem. En av konsekvensene er at vi i dag har utdanning for alle. Målet er å heve kvalitet i utdanningen og sørge for å utvikle innovative og kvalifiserte aktører til et samfunn med stadig behov for ny kompetanse for å møte økende kompleksitet.

Det å sikre kvalitet i studentenes læringsprosesser, ser ut til å være mer komplekst enn å fokusere på resultatstyring og resultatlikhet for å bedre studentenes kvalitet og prestasjon i studiene. I kapittel to og tre presenteres leseren for avhandlingens teorigrunnlag. Med et sosiokulturelt læringsperspektiv er det gjort et forsøk i avhandlingen å tegne et bilde av hvordan det er mulig å forstå utdanningsfeltet som dialektisk og hvilke grunnleggende verdier utdanningsfeltet er influert av. Videre hvordan disse mer eller mindre bevisste maktstrukturer, influerer og utgjør praksis i feltet og sist hvordan disse virker inn på studentenes opplevelse av kvalitet.

I oppgavens del fire drøftes vitenskapsteori, krav til vitenskapelig arbeid og metode. Sist i metodekapitlet beskrives narrativ teori og narrativ analyse. Det er også tegnet en oversiktstabell som viser hvordan begreper, kodingsprosess og funn, trer frem og analyseres ved hjelp av teori. Det vises til hvordan narrativene er jobbet frem, først som narrativer bestående av originale studentsitat, satt sammen etter narrativ teori og temporalitet, jamfør vedlegg. Hovednarrativene er så ytterligere meningsfortettet, og vises som studentfortellingene i kapittel fem.

Oppgavens kapittel seks består av analyse. Her er studentfortellingene analysert tverrgående, slik det naturlig er for temaanalyse. Oppgavens siste del kapittel syv, viser sentrale funn. Først vist ved den store overordnede fortellingen, deretter oppsummeres

individuelle, relasjonelle og strukturelle forhold som har påvirket studentenes opplevelse av kvalitet i studiet. Sist oppsummerende refleksjoner og konklusjon.

Analysen i kapittel seks er som nevnt temabasert og sammenligner tema/funn på tvers av studenthistoriene. Analysen er basert på hovednarrativet som ligger som vedlegg. Det er derfor ulike studentstemmer innunder hver kategori for å vise til nyansene. Dette medfører at temaene løftes ut av sammenhengen studentene skrev dem, når analysearbeidet fremføres. Det er ikke lenger hver og en student, men hovedtemaene studentene bringer frem danner kategoriene (Riessman, 2008). At narrative er lagt ved som vedlegg var et valg jeg måtte ta med hensyn til oppgavens, prosess, omfang og plass.

2.0 Teori og forskning på kvalitet i utdanning

I denne delen skal jeg se nærmere på hvordan begrepet kvalitet i høyere utdanning har vært gjenstand for debatt både internasjonalt og nasjonalt. Jeg vil redegjøre for ulike synspunkter slik forskere på feltet har fremstilt det. Harvey og Green og Knight, Stensaker, Tangen og Damsgaard er sentrale bidragsyttere her. Først gir jeg en fremstilling slik Harvey og Green har fremstilt begrepet kvalitet, deretter Knight og Stensaker der de presenterer transformativ læringskultur. Sist kommer nasjonale størrelser som Stensaker, Tangen og Damsgaard. De har til felles at de alle mer eller mindre bygger på Harvey og Green sin forståelse og definisjoner av begrepet kvalitet. Spørsmålet videre er om kvalitetsbegrepet slik det er benyttet til nå, fremmer studentenes mulighet til å lykkes. Er det behov for andre tiltak enn det som til nå er iverksatt via nasjonale planer. Damsgaard gjør imidlertid et forsøk på å utvide begrepet og møte et behov om kompleksitet i forståelsen av kvalitet i høyere utdanning.

2.1 Harvey og Greens fem kategorier for kvalitet

En mye anvendt definisjon av kvalitet knyttet til utdanning finner vi i Lee Harvey og Diana Green (1993), etter hvert velkjente kvalitetsforståelser. Dr. Lee Harvey, er forsker ved Universitetet av Central England i Birmingham. Av bakgrunn har han sosialvitenskap som sitt felt. Dr. Diana Green er i dag pensjonert professor ved Sheffield Hallam University. Hun har vært aktiv innen forskningsarbeid i utdanningsfeltet og har arbeidet for studentrettigheter ved å gjøre utdanning tilgjengelig for flere deler av befolkningen, uavhengig av alder og sosial bakgrunn.

Harvey & Green (1993), opererer med fem ulike måter å se kvalitet på, det vil si fem kategorier for å systematisere og forstå kvalitet i høyere utdanning. Disse kategoriene å tenke kvalitet har fått stor betydning og innflytelse internasjonalt. Vi finner også deres kategorier for kvalitetsforståelse i nasjonale dokumenter og føringer for kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Disse begrepene har vært omdiskutert og kritikken går ut på at disse begrepene har sin opprinnelse fra en konsumtankegang og ikke nødvendigvis passer in i høyere utdanning der stadig pågående prosesser skjer. Studentene er i læringsprosess, der ny læring, utvikling og forbedring skjer kontinuerlig. Flere av begrepene kan tendere mot økonomisk orientering, mer enn å bygge kvalitet i undervisningen. Leseren blir her kjente med de fem begrepene, og det bes å være oppmerksom på det femte og siste begrepet, transformasjon, som videre vil være et av hovedbegrepene som drøftes opp mot funn i avhandlingen.

Den første kategorien, kvalitet som det eksepsjonelle, handler om at kvalitet er noe som er beregnet for de få. Det er en kvalitet som regnes som uoppnåelig for de fleste og er en kvalitet med klasse for seg. Denne type kvalitet regnes som noe helt for seg selv og er vanskelig å operasjonalisere. Det sies at «man kjenner igjen en fremragende studentoppgave når man ser den», (Harvey & Green, s. 1993). Tradisjonelt var høyere utdanning ment for eliten, og den akademiske kulturen bærer fortsatt preg av at kvalitet forstås å måles etter grader og karakterer. Et av kvalitetsmålene i kvalitetsreformen er at høyere utdanning nasjonalt skal være fremragende (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001). Overført til studiesituasjon er dette studentenes oppgave å lære seg og la seg sosialisere inn i kulturens krav og tradisjoner.

Den andre kategorien er kvalitet som perfektjon. Her fokuserer man på at kvalitet oppnås ved perfektjon i alle ledd. Kvalitet oppnås ved en «kvalitetskultur, der alle, på alle nivå vet og innfører seg med sin instruks. Overført til utdannings situasjonen, vil dette bety at studentene får veiledning og instruks for eksempelvis hvordan akademiske tekster skal skrives, eksamener skal avvikles, samt at undervisningen viser å følge eksplisitte standarder og kriterier som er definert på forhånd (ibid.).

Kvalitet som tilpasning til hensikt er tredje kategori. Denne dreier seg om hva som er hensikten med det arbeid som utføres. Her vil det være i studiesituasjonen, hvorvidt undervisningen sikrer ferdigheter som setter studenten i stand til sitt fremtidige yrke. Det skal utdannes kandidater som skal utføre viktige samfunnsoppdrag, samtidig skal det sikres fremtidige innovative forskerkarrierer (ibid.).

Den fjerde kategorien handler om kvalitet som resultatoppnåelse. Overført til utdannings situasjonen vil dette omhandle studentenes resultat ved eksamen og studentgjennomstrømningen. Det vil si at lav frafallsprosent er en indikator for hvorvidt undervisningen holder kvalitet (ibid.).

Den femte og siste av deres kategorier er kvalitet som transformasjon, eller kvalitativ endring. Vi snakker her om oppøving av høyere kognisjoner som studenten oppøver eller gjennomgår i løpet av studiene. Vi ser at denne skiller seg markant ut fra de øvrige fire, da denne kategorien tar tak i studentenes egne opplevelser og vil være av vesentlig annerledes karakter å måle enn de øvrige fire. Denne kategorien kan påvirkes ved å diskutere ulike måter å fremme læring på, men den kvalitative opplevelsen og kognitive erkjennelsen vil være subjektiv (Harvey & Green, 1993).

Transformasjon, som kvalitetsmål ser kvalitet som en endringsprosess i studenten. Transformasjon som kvalitet, viser til hvordan studenten settes i stand til å endre seg underveis i læringsprosessen. Hvordan studenten oppnår en selvrefleksiv forståelse av egen måte å tenke læring på og slik sett opplever en subjektiv kvalitativ forskjell i egen kognisjon. Transformasjonsbegrepet inneholder studentenes egen prosess i studielivet. Denne transformasjonen omhandler endringene som skjer med studenten gjennom læringsprosessen. Den kan også referere til systemnivå, på den måten at endringer i kultur og praksis på studiestedet øker studentens mulighet for en transformasjonell erfaring (Witteck & Habib, 2012).

Prosess er ikke i like stor grad forenlig med oppsatte standarder, men en god kvalitativ indikator som kan fremme fokus på studentenes evne til kritisk tenkning, fleksibilitet og eierskap til egen utvikling og læringsprosess. I avhandlingen velges som nevnt et fokus på kvalitet forstått som transformasjon. Både fordi det er denne indikatoren jeg har valgt å fokusere på når det gjelder analysen av funn, samtidig som endring, og transformasjon forstår kvalitet operasjonalisert til ny innsikt. Denne måten å forstå kvalitet er ikke så enkel å måle som de andre standardene der studentene skal fylle visse kriterier for og nå en standard, eller der de måler studentenes tilfredshet etter en forventning. Utdanning blir slik sett en deltakende prosess der studentene ikke er forbrukere eller et produkt av tjenesten, men en pågående prosess av transformasjon av studenten. Transformativ utdanning både forbedrer kunnskaper og ferdigheter hos studenten, i tillegg til å utdanne studenten til å bli deltakende. Slik kan vi sammenligne utdanning og dannelsesprosess (Harvey & Knight, 1996).

På midten av 90` tallet var det en pedagogisk vind som ønsket en mer elev sentrert læring. Politisk ble denne form for fokus på læring sett på som truende i forhold til innholdets noe uklare budskap og kvalitetssikring av kunnskap ble oppfattet vanskelig og begreps innhold var vanskelig å definere. Dette kan forstås som en politisk motstand mot å gi studenten, eller eleven for mye makt i lærings situasjonen. Pedagogisk ble allikevel ideen stående godt i det pedagogiske miljøet og tenkningen er igjen blitt re aktualisert, elevsentrert læring ligner prinsippene i self empowerment tenkning, som vil bli nærmere beskrevet nedenfor (ibid).

Harvey & Knight (1996), argumenterer for å gi studentene en mulighet til selv å påvirke egen transformasjon, som nettopp er i tråd med denne tenkningen. Men transformativ læring er noe mer enn det som legges i begrepet elevsentrert læring. Det går et hakk videre og legger vekt på at transformativ læring innebærer en kvalitativ endring i kvalitet. Altså at

begrepet kvalitet knyttes til en prosess der kvalitativ endring er en prosess, der selve den transformative prosessen i seg selv er et kvalitetstegn.

Harvey og Knight (1996), oppfordrer utdanningsfeltet til å tenke at studentene skal ta eierskap i egen utvikling og makt til egen transformasjon. Videre mener de at selve transformasjonen i seg selv er styrkende, slik økt selvtillit og selvbevissthet ligger i begrepet «self empowerment». Kjerneelementet blir da at denne prosessen fører til studentenes utvikling av en kritisk holdning til å tenke og handle på en måte som overgår denne «tatt for gitt» tenkningen, og referanserammer og den rådende ortodoksi, det vil si doksa i feltet og lærer seg og begrunne sine meninger og tenke kritisk.

Transformativ læring vil da handle om at studenten tenker forholder seg til kunnskap som en prosess der de er engasjert, ikke en ting de skal erverve, men en prosess hvor de selektivt og reflektert tilnærmer seg kunnskap for å forstå, ikke som «kunder» av kunnskap for å reprodusere etter standarder. Slik kan man kvalitativt orientere seg til kjerneområde i en sak, samtidig løfte det opp i en større sammenheng. Hva vet jeg allerede og hva kan jeg finne mer ut av, hva kan jeg allerede og hva mer oppnår jeg ved å reflektere over egen praksis i en større sammenheng. Det handler altså om å kunne dekonstruere egen kunnskap og så rekonstruere på nytt. Slik kan man på nytt og på nytt gå forbi de tatt for gittheter i utdanningen for så og kritisk se på mytene, fakta, ideologiene som råder i feltet.

Slik vil en oppøvelse av kritisk tenkning føre til endring i studenten, på en kvalitativ måte som går forbi det å rekonstruere pensum og lydig forholde seg til oppgitte standarder.

I kjernen av transformativ læring, i pedagogisk forstand, ligger altså spørsmålet om hvorvidt studenten settes i stand til å pakke ut og kritisk vurdere å evne og tilegne seg kunnskap og relatere denne til en større sammenheng, slik eksempelet over viser til.

Overført kan man si at dette er en form for kritisk teori og handler i bunn og grunn om en kontinuerlig dialektisk prosess med det å engasjere seg, ha en kritisk holdning, versus assimilering og føre denne kritiske holdningen til enhver form for kunnskapsproduksjon og identitetsdannelse.

Med denne måten å tenke kvalitet på, kan kvalitetskultur og kvalitet, forstått som den tradisjonelle måten å måle kvalitet forkastes. Man tenker da kvalitet forstått som en potensiell endring og tilegnelse av kritisk evne til å komme forbi «tatt for gittheter». Det vil så være studentens evne til å avgrense seg selv, være refleksiv og kontinuerlig være i endring i et aktivt deltakende fellesskap som blir det kvalitative målet.

De hevder videre at for å få implementert denne formen for å tenke kvalitet, må det fokuseres på noen nøkkelementer. For det første så må fokus rettes mot å se kvalitet som

en transformativ prosess, der opplevelsen av kvalitet hos studentene vektlegges og tas på alvor. Videre må det til en «Bottom-up» tilnærming for kontinuerlig forbedring. Det kreves en stor grad av respons og åpenhet som virkemiddel for å etablere tillit. Det bør satses på effektive tiltak og en årvåkenhet overfor interne rutiner og verdier som kan påvirke institusjonen (Harvey & Knight, 1996).

Undervisning som fremmer transformasjon, oppmuntrende diskusjoner omkring pedagogikk og fremme en dyp og gjennomgripende kultur for disse verdiene blant kollegiale, smitter over til studentene som lærer i praksis at kvalitet forstått som transformasjon er noe som skjer i møte med fag hvor innholdet blir viktigere enn resultatet (Harvey & Knight, 1996, s. 164).

Det offisielle synet nasjonalt er at læreren som er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring (Hattie, 2013), samtidig er det slik at de skolene som virkelig får til å løfte elevene, er skoler hvor lærerne jobber sammen mot et felles mål, er preget av et godt samarbeid og har en kollektiv kultur (Hargreaves & Fullan, 2012).

2.1.1 Kvalitetsreformen ønsker at studentene skal lykkes

Det sentrale målet med kvalitetsreformen var at studentene skulle lykkes og ifølge stortingsmelding 27 (2000-2001) 2001), betyr det økt gjennomstrømning og mindre frafall i studiene (Aamodt & Michelsen, 2007). Av stortingsmelding nr. 7 (2007-2008), 2008), vises det til at evaluering av kvalitetsreformen ikke har gitt noen entydig svar på om det overordnede målet med kvalitetsreformen var nådd. Evalueringsforskerne er allikevel forsiktig med å trekke konklusjoner for bastant, da det ennå er kort tid siden implementeringen av reformen ble iverksatt. Regjeringen ønsker å videreformidle målene ved kvalitetsreformen og holder fast ved dette for videre arbeid med å utvikle kvalitet i norsk høyere utdanning. Spørsmål som allikevel blir stilt er om kvalitetsbegrepet mangler fleksibilitet slik det er definert til nå? Kan det tenkes Bjørn Stensaker (2012), har et poeng når han hevder at dagens kvalitetsbegrep er for smalt og at begrepet trenger å åpnes opp for en kompleksitet dersom det skal være anvendelig innenfor høyere utdanning, slik studentsammensetningene i dag ser ut. Begrepet til Hilde Damsgaard, studielivskvalitet (Høgskolen i Telemark, 2015a), åpner opp for et eklektisk møte med kvalitetsbegrepet. Hun utvider begrepet til Tangen (2001), og åpner opp for at opplevd kvalitet i utdanning handler om at man ikke kan opprettholde et kunstig skille mellom skolelivet og livet generelt, det åpnes slik opp for den subjektive dimensjonen. Slik jeg forstår begrepet,

knytter hun kvalitet til hva som fremmer denne studielivskvaliteten og bygger motstand, det kan synes som hun ilegger begrepet et resiliente fenomen. Hver student bærer med seg sin helt unike læringsbane og personlige forutsetninger, og det kan synes som om Damsgaard åpner opp for at kvalitet må defineres bredt, og at mangfoldet av studenter i dag er i behov av ulike tiltak som fremmer læring, kontekstuell til mer enn selve rollen som student, og at det emosjonelle, og sensitive i begrepet studielivskvalitet, er viktig for læring, selv for voksne studenter (Nordahl, 2010).

2.1.2 Kvalitet som kvantitet kommer til kort

Kvalitetsmålinger utført av Nokut sine kvalitetsbarometer skal bidra med økt kunnskap om kvalitet i høyere utdanning, det er også dem som sikrer og påser at studiestedene og studieprogrammene oppfyller kvalitetskravene. Dette bevarer aktørens rettigheter og opprettholder tillit til kvalitet i høyere utdanning. Den viktige endringen etter 2010 er å finne i kvalitative undersøkelser der studentene er representert. Rapporten viser til tre viktige funn som er gjort i disse undersøkelsene; Først ser det ut til at de som studerer ved de store universitetene i landet, gir bedre tilbakemelding på opplevelsen av kvalitet ved studiet enn de som er studenter ved statlige høyskoler og andre private høyskoler. Neste punkt er at de ansatte ser ut til å følge denne opplevelsen. Fagansatte ved høyskolene gir seg selv lavere karakter på forskning og utviklingsarbeid, samt pedagogisk kompetanse, enn dem som arbeider ved universitetene. Sist er det slik at mens de ansatte skylder på at studentene ikke har god nok startkompetanse, vurderer de sin egen innsats som god, mens studentene mener at de mottar middels undervisning og nærmest svak veiledning. Enkelte lærere understreker betydningen av å kunne lese studentenes nonverbale signaler som viktig for å tilpasse undervisningens progresjon og nivå. Disse svarene gir en pekepinn på at enkelte lærere ser på de mellommenneskelige og kvalitative egenskapene i læringsprosessen som læringsfremmende. Samtidig viser en del av lærerne i sine svar at 1 av 3 studenter mangler anlegg og forutsetninger for å mestre nivået de befinner seg på. Det er også lærere som undrer seg over manglende selvinnsikt hos studentene. Samtidig hevder enkelte at kvaliteten på studiene senkes og justeres ned ettersom utdanning i dag gjelder «for alle». En svakhet ved denne undersøkelsen er i følge NOKUT en noe lav svarprosent, særlig blant studentene (Nokut, 2015). På tross av disse resultater omkring studentenes vurdering av kvalitet på studiet, kom det frem at seminar med lærerne og undervisning i form av forelesninger var det som fremmet mest læring hos studentene. Dette kan tyde på at læreren er en viktig faktor og sammenfaller med litteratur på området (Nordahl, 2010).

Av stortingsmelding nr. 18 (2014-2015), Konsentrasjon for kvalitet i høyere utdanning, legges det med bakgrunn i kritisk vurdering av kvalitet, tydelig føring på konsentrasjon av fagmiljøene. Regjeringen vil satse på å slå sammen en rekke institusjoner i årene som kommer. Ønsket er blant annet å konsentrere fagmiljøene slik at kvalitet på forskning økes, det skal skapes robuste fagmiljøer, regional utvikling og god styring og ledelse. Kvalitet blir da sett som og målt etter antall studenter, antall studiepoengproduksjon, om forskningsresultater og publikasjoner og ikke minst om økonomiske ressurser. Dette er mye kvantitative tiltak som skal heve kvaliteten ved den enkelte institusjonen og bidra til økt produksjon av studiepoeng. En del av institusjonenes finansiering er også lagt til resultabaserte tildelinger og at institusjonene skulle konkurrere om ressursene. Det fremheves imidlertid at selv om strukturelle endringer er viktig, er det ikke nok i seg selv for å sikre høy kvalitet og langsiktig bærekraft i høyere utdanning og forskning. Det fremmes et ønske om at andre endringer og tiltak som fremmer kvalitet også sikres. Regjeringen tar sikte på å legge frem ny stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning våren 2017. Nye innspill til stortingsmeldingen er blant annet å ta hensyn til de globale endringene, utveksling, fokus på miljø, samt at studentene må inkluderes og inspireres i det akademiske fellesskapet (Myrhol, 2016).

2.1.3 Studielivskvalitet- en utvidelse av kvalitetsbegrepet

Reidunn Tangen (2012, s.152), har lansert begrepet skolelivskvalitet. Dette begrepet knyttes til elevenes subjektive skoleerfaring. Tangen har forsket på skoleelever, blant annet på ungdomstrinnet. Begrepet rommer både de gode erfaringene elever gjør og de mindre gode, og hvordan disse kan ha sammenheng med livskvalitet senere i livet. Begrepet skolelivskvalitet inneholder dimensjonene kontroll, arbeid, relasjon og tid. Tidsdimensjonen gjelder den subjektive tolkningen av fortidige og aktuelle erfaringer og perspektiver på egen fremtid. Kontroll over eget skoleliv, inneholder aspektene kontroll og mestring. Relasjon handler om interaksjonen mellom lærere, foreldre, medelever og andre. Arbeidsdimensjonen omhandler, skolens faglige innhold og hvilke forventninger som ligger til egen mestring. Ulike perspektiver ligger innunder teoribakgrunn for disse dimensjonene, blant annet dialektisk relasjonsteori, hvor anerkjennelse er en viktig dimensjon ved relasjoner (Schibbye, 2012). Banduras begrep «self-efficacy», forklarer arbeidsdimensjonen, som viser at dersom man forventer å mestre en ting, så øker sjansen for at man faktisk kan mestre (Bandura, 1997). Begrepet skolelivskvalitet er slik sett et

subjektivt begrep og det er flerdimensjonalt. Tangen hevder som nevnt at de erfaringene elevene gjør seg på skolen har betydning for deres framtid og hun mener det er bemerkelsesverdig at skolepolitiske dokumenter og annen forskningslitteratur i så liten grad fokuserer på den subjektive dimensjonen av opplevd kvalitet i skolen (Tangen, 2012). En bekymring hun deler med kollega Damsgaard, som også ønsker velkommen en utvidelse av kvalitetsbegrepet innenfor lærerarbeid og skolekultur også blant studenter i høyere utdanning.

I artikkelen, Lærelivskvalitet-erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen, lanserer Damsgaard, begrepet lærelivskvalitet. Hun bruker Tangens dimensjoner overført til lærernes subjektive opplevelse av å være lærer, og deres opplevelse av sin egen arbeidshverdag (Damsgaard 2013b, s. 54). Damsgaard viser til de subjektive aspektene ved opplevelse av kvalitet og hvordan ulike fenomen påvirker lærerens lærelivskvalitet. Hun går et skritt videre, slik jeg forstår, med å se på det gjensidige og dialektisk forholdet mellom privatsfære og offentlig sfære. Hun opererer slik sett med et sensitivt begrep for de sammensatte faktorer som påvirker livskvalitet, jamfør kap. 1.1.

Damsgaard (2013b), finner i sine undersøkelser at lærere opplever et krysspress mellom systemets krav og yrkesprofesjonalitet. Det oppstår et spenningsfelt mellom det de ønsker å få til for studentene og det de har av systemressurser tilgjengelig i praksis. Det kan føre til en opplevelse av å være brikker i et system, en forlengelse av fagplaner uten faglig autonomi, og det fører til at deres rettigheter blir krenket. Slike krenkelser virker inn både på privatliv og profesjonell utførelse av arbeidet. Lærerne opplever en ambivalens mellom ytre og indre krav, der individuelle forventninger ofte må vike for velferdsoppgavene i praksis. Damsgaard peker på at for å motvirke lærerens opplevelse av privatisert ansvar og nederlag er det viktig for lærerne og oppleve støtte fra ledelsen. Samtidig finner hun i sin forskning belegg for at det å ha kontroll over eget arbeid og støtte i lærerkollegiet som en viktig faktor for økt opplevelse av lærelivskvalitet.

Begrepet studielivskvalitet (Høyskolen i Telemark, 2015a), er en videreutvikling av dette begrepet, hvor Damsgaard viderefører Tangens (2012), dimensjoner. Damsgaard ønsker å undersøke hva som kjennetegner god studiekvalitet sett innenfra, slik en student selv opplever det. Begrepet studielivskvalitet har til hensikt å favne om alle elementer som påvirker studielivskvalitet hos studentene. Hun ønsker innsikt både ved indre og ytre faktorer, der det ikke skilles mellom rollen som student og livet generelt. Damsgaard, bringer inn et perspektiv som til nå ikke har fått like stor plass i forskningen. Begrepet tar hensyn til de emosjonelle og sosiale aspektene, i tillegg til de mer didaktiske og undervisningsorienterte elementene. Begrepet peker i så måte på fenomener som resiliente

egenskaper ved studielivet og det peker på risikofaktorer for frafall. Det forebyggende aspektet, kan sammenlignes med Empowerments perspektivet, i dette perspektivet ligger blant annet å møte studentene med anerkjennelse, positivitet, kongruens og genuin interesse (Løw, 2012). Samtidig skal undervisningen ha legitimitet i nytteverdi og være tilpasset mulighet for mestring, jamf. HIT sine retningslinjer for studiekvalitet (Høyskolen i Telemark, 2015c). Slik jeg ser det, bringer Damsgaard inn en mulighet for å se det enkelte individet i systemet og tenke kvalitet som noe mer eller annet enn bestemte målsetninger og fastlagte kvalitetskriterier. Jeg ser begrepet som relasjonelt og sensitivt, dynamisk og åpent for individuelle forutsetninger. Damsgaard ønsker velkommen det som teller, men som ikke bare er tall. Kvalitet kan handle om mer enn det vi kan kontrollere, det er dannelse, det betydningsfulle fellesskapet, evnen til å være fleksible. Fagkunnskap er viktig, men kanskje vel så viktig er menneskelighet i en flerkulturell verden der kravene øker og endringer skjer raskt (Hylland Eriksen, 2008).

I artikkelen *Tellingens tidsalder*, etterlyser Hilde L. Damsgaard en debatt om kvalitet i høyere utdanning, som ikke bare er opptatt av kvalitet som kvantitet og tall. Videre peker hun på at de diskusjonene som råder når det er snakk om forskning, ofte handler mer om antall publikasjoner enn innhold og kvalitet på forskningens innhold. Hun er også opptatt av studenter og hvilken kvalitet det er på undervisningen de får. Damsgaard mener det er skremmende når profesjonsutdanningene, som skal lære studentene viktige bærende elementer som anerkjennelse, imøtekommenhet, tilstedeværelse og relasjon, lærer bort at teori er så langt fra den praksis studentene selv blir møtt med.

Studentene settes inn i en forståelse av aktørens muligheter og deltakerperspektivet. Det er da et paradoks at de ansatte i undervisningsinstitusjonen er mer opptatt av det som kan telles og måles, og dermed på mange måter selv er blitt brikker i et større system (Damsgaard, 2013a).

I kvalitetsreformens tid er fortsatt ikke kvalitet det dominerende i vår verden. Og når kvalitet er på dagsordenen, blir den transformert til tall. Kanskje det er på tide at vi som erfarer tallveldet i hverdagen, i større grad begynner å ta til motmæle, og at vi blir aktive aktører i diskusjonen om hva som fremmer og hemmer kvalitet i høyere utdanning. Svaret ligger garantert ikke bare i ryddige tellekanter (Damsgaard, 2013a, s.36).

2.2 Oppsummering så langt

Dette kapitlet har presentert teoretisk perspektiv på kvalitet i høyere utdanning. Det er sett på er kvalitetsbegrepet generelt og spesielt på Harvey & Green sin kvalitetsforståelse og deres forsøk på å operasjonalisere kvalitetsbegrepet. Kvalitetskultur og transformativ læringskultur er omtalt som en del av system og studiekvalitet, og løftes frem som et viktig kriteriet for å unngå at lærernes arbeid blir fragmentert og lite koordinert. En slik kvalitetsledelseskultur kan motvirke at læring blir individualisert (Damsgaard, 2013a). Spørsmålet om hvorvidt kvalitetsbegrepet er for smalt, diskuteres, før skolelivskvalitetsbegrepet til Reidun Tangen, beskriver livet i skolen og hvilke faktorer som påvirker læring. Damsgaard (Høyskolen i Telemark, 2015a), har videreutviklet Tangens begreper for å forstå elementer som påvirker direkte og indirekte studentenes opplevelse av kvalitet i utdanningen. Begrepet studielivskvalitet blir benyttet videre for å se etter dimensjoner ved det (helhetlige) livet studentene beskriver og hvilke faktorer som er med på å påvirke opplevelsen av hva som fremmer eller hemmer læring, sett innenfra, med studentenes egne øyne.

3.0 Sosialkonstruktivistisk perspektiv

I denne delen presenteres teori med relevans for avhandlingens problemstilling. Jeg har valgt å benytte et sosialkonstruktivistisk perspektiv som teoretisk innfallsvinkel for å forstå og analysere avhandlingens datamateriale. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv er en vid vitenskapsteoretisk retning som favner om mange teorier og disipliner (Jørgensen & Phillips 1990). Sosialkonstruktivisme kjennetegnes ved at man betrakter menneskers virkelighetsforståelse som en kontinuerlig prosess, der det sosiale rundt oss mennesker former og utvikler oss som individ (Tjora, 2016). Læring og utdanning reduseres slik sett ikke til noe biologisk, men man ser på læring som dialogisk. Læring skjer i relasjonen mellom inter-personlig kompetanse og individets internalisering av denne kompetansen (Bruner, 1997). Vygotsky og Schibbye befinner seg begge innenfor dette sosialkonstruktivistiske perspektivet. Begge disse teoriene er anvendbare fordi jeg ønsker å belyse og forstå hvilke psykologiske intersubjektive relasjoner som er betydningsfulle for læring, motivasjon, selvfølelse og opplevelse av studielivskvalitet for studentene. Om det er slik at mangfoldet av studenter, innebærer større utfordringer for å få studentene til å lykkes, kan manglende deltakelse skyldes manglende støtte og tilbakemelding. Innsikt i dialektisk relasjonsteori og sosiokulturell læringsteori vil i så måte kunne bidra til å forstå individets selvdannelse, med bakgrunn i intersubjektive relasjoner, og hvilken betydning det har for studentenes opplevelse av hva som fremmer eller hemmer læring (Schibbye, 2012).

Kritisk teori presentert ved Bourdieu og Honneth, er ment for å avdekke skjulte maktstrukturer. Skolen som samfunnsinstitusjon er formet over tid og skolens kultur og praksis tar form av objektive strukturer, som kan virke hemmende overfor den enkeltes autonomi (Hargreaves, 1996). Gjennom de narrative tekstene uttrykker studentene egne opplevelser av avmakt og makt i utdanningssystemet. Gjennom å benytte teori og begreper knyttet til kritisk teori, kan eventuelt skjulte maktstrukturer i utdanningssystemet avdekkes. Kritisk teori oppsto i det intellektuelle miljøet, kjent som frankfurtskolen, og er fenomenologisk og eksistensialistisk orientert. Denne retningen ble motsatsen til tradisjonell sosiologi, som i hovedsak var en samfunnsteori, i tråd med det naturvitenskapelige idealet (Nygaard, 1995).

Kritisk teori ønsket å bidra til et samfunn der individet fikk sin frihet ved å avdekke og hindre slike lovmessigheter. Filosofisk henter den sine røtter fra Hegel og hans moralske menneskesyn som individualistisk og deltakende. Jørgen Habermas, er en viktig viderefører av kritisk teori, og som vi senere ser henter Honneth (2008), særlig inspirasjon

til sin dannelses teori derfra. Videre med Bourdieu sine begreper vil man kunne forstå sosial ulikhet, samt å forstå hvordan mangfoldet av studenter opplever rådende utdanningskultur og krav, og hvordan egen klasse og habitus bidrar til å opprettholde disse forskjellene (Aakvaag, 2008; Nygaard, 1995).

Honnets teori om dannelse vil gi innsikt i forholdet mellom samfunn og rettigheter og individets stilling i kunnskapssamfunnet (Honneth, 2008). Slik vil de fire teoretikerne bidra til å belyse avhandlingens problemstilling, samt individuelle, relasjonelle og systemiske forhold av betydning for studentenes opplevelse av hva som fremmer eller hemmer læring i studiet.

3.1 Bourdieu om sosial ulikhet, makt og klasser

Denne delen vil ha følgende struktur. Først redegjøres for sentrale begreper hentet fra Bourdieus perspektiv om hans sosioanalyse. Han ønsker med sin kritiske teori å avdekke de ukjente mekanismene i strukturene som til dels hindrer fri utvikling for alle. Deretter blir leseren kjent med Honnets teori og hans tre sfærer for anerkjennelse og dannelse. Sist vil Schibbye og Vygotsky bli introdusert med sine psykologpedagogiske teorier om emosjonell og kognitiv utvikling i sosiale relasjoner. Fellestrekk for teoriene er at vi i samspill med omgivelsene utvikler selvfølelse og at det sosiokulturelle perspektivet virker inn på praksisfellesskapene som motiver og eventuelle hinder like rettigheter og muligheter for mangfoldet av studentene.

Pierre Bourdieu (1930-2002) utviklet sin teori i Frankrike og er sosiolog av bakgrunn. Han ser sine teorier som en sosioanalyse, i motsetning til Freud og hans psykoanalyse, hans ønske er å avdekke makt og urettferdighet i samfunnet. I motsetning til Freud, tenker han at det er like mye de sosiale stengsler som hindrer frihet og selvutfoldelse, som indre drifter forklarer psykoanalyse. Han ønsker med sine teorier å gå forbi de tatt for gittheter vi mennesker innfører oss med og ved å avdekke disse makt strukturene i samfunnet, kan vi bli oss bevisst hvilken undertrykkelse vi er utsatt for og bli aktive aktører i det samme systemet (Aakvaag, 2008).

Det kan være slik at selv om alle studentene på det samme masterprogrammet har kommet inn under de samme inntakskriteriene, så vil det likevel kunne være slik at det ikke gis samme muligheter til alle for å lykkes. Gjennom Bourdieus begreper om felt, kapital, doxa og habitus kan vi lese at det i vårt samfunn ikke gis de samme muligheter til alle

mennesker. Bourdieu hevder at det finnes dominerte og dominerende klasser, og at ressursene og mulighetene er skjevt fordelt. Han hevder videre at det eksisterer en tilsynelatende aksept for denne skjevfordelingen, og at denne aksepten ligger både hos de dominerte og de dominerende. Denne generelle aksepten for ulikhet holdes ved like uten bruk av synlig makt, og det ytes ikke særlig motstand mot den. Sagt på en annen måte; utøvelse av makt krever legitimitet (Wilken 2008, s. 67).

Symbolisk makt er denne usynlige makten som bare kan brukes på de som ikke vet at den finnes, det er nettopp det som definerer den symbolske makten Bourdieu beskriver det slik: Like fullt, når feltet befinner seg i en tilstand hvor makten ses overalt (...), er det ikke bortkastet å minne om at en må vite å oppdage makten der hvor den gir seg minst til kjenne, der hvor den er mest miskjent, og dermed anerkjent, men det uten å gjøre makten til en form for "sirkel hvor sentrum er overalt og ingensteds", noe som bare er en annen måte å løse den opp på (Bourdieu, 1996, s.38).

Overført til utdanningsfeltet kan man benytte dette tanke settet til å argumentere for at det i utdanningsfeltet foregår en usynlig maktutøvelse, og dermed symbolsk vold, som vil kunne være med på å reprodusere sosiale ulikheter og urettferdighet overfor studenter. På høyskolen, som en kan beskrive som en institusjon som befinner seg midt i utdanningsfeltet, er studentene underlagt institusjonens makt på flere måter. Det er inntaksvilkår som må bestås, for å kunne delta. Og det er et sett av regler som må følges for å kunne fullføre som student. De ansatte på høyskolen representerer makten, og har derfor, som Bourdieu beskriver det, en mulighet til og formaliserer denne makten som en pedagogisk handling. Høyskolen skal ivareta kunnskapsproduksjonen, og dermed overføre samfunnets verdier og idealer, samt kunnskap om samfunnet (Wilken, 2008).

Sosial mobilitet vanskeliggjøres av utdanningssystemet fordi dette systemet, i følge Bourdieu, favoriserer den privilegerte klassens måte å være å tenke på. Bourdieu hevder altså at utdanningssystemet i sin væren gjør det enklere for mennesker tilhørende de privilegerte klassene å få høyere utdanning. Dette gjøres ved at utdanningssystemet fremhever de privilegertes kultur og egenskaper, fremfor lavere klasser. Gjennom denne favoriseringen kan det være slik at studenter som tilhører den rette klassen har store fordeler innenfor utdanningssystemet. Deres habitus, deres språklige og kulturelle ferdigheter, vil møte anerkjennelse av skolen/ institusjonen/systemet. Ut i fra dette kan man hevde at studenter som fra barnealder er blitt sosialisert inn i de høyere sosiale klassers kultur vi ha større muligheter for å lykkes med å ta en utdanning på et høyere nivå med gode karakterresultater (Bourdieu, 1996).

Bourdieu's teori om sosiale felt og individets posisjon ved hjelp av feltkapital kan brukes for å vise at utdanning isolert sett ikke er nødvendig vis nok for å få tilgang den rette arbeidsplassen, eller den sosiale statusen som individet strekker seg / streber etter. Ved å bruke Bourdieus teorier for å belyse om det kan være slik at sosial bakgrunn legger sterke føringer for valg av utdanning, samt gjennomføring av utdanningen. Og om utdanning er tilgjengelig for alle som ønsker den, eller om det er slik at det å lykkes i høyere utdanning (til en viss grad) fremdeles er forbeholdt de privilegerte deler av befolkningen.

Sosial mobilitet vanskeliggjøres av utdanningssystemet fordi dette systemet, i følge Bourdieu, favoriserer den privilegerte klassens måte å være å tenke på. Bourdieu hevder altså at utdanningssystemet i sin væren gjør det enklere for mennesker tilhørende de privilegerte klassene å få høyere utdanning. Dette gjøres ved at utdanningssystemet fremhever de privilegertes kultur og egenskaper, fremfor lavere klasser (Ibid.).

Gjennom denne favoriseringen kan det være slik at studenter som tilhører den rette klassen har store fordeler innenfor utdanningssystemet. Deres habitus, deres språklige og kulturelle ferdigheter, vil møte anerkjennelse av skolen/ institusjonen/systemet. Ut i fra dette kan vi hevde at studenter som fra barnealder er blitt sosialisert inn i de høyere sosiale klassers kultur vil ha større muligheter for å lykkes med å ta en utdannelse på et høyere nivå med gode karakterresultater. Middelklassens / arbeiderklassens / lavere sosiale klassers problem vil kunne være at individer blir forledet til å tro at de kan stille opp i utdanningskonkurransen på like vilkår som de privilegerte klassene. Mens det egentlig viser seg at denne konkurransen ikke spilles ut med åpne kort, og at de er forhånds dømt til å tape denne. Det er også mulig å trekke ut fra dette at verdien av det eventuelle vitnemålet, eller karakteren, som de oppnår reduseres av den rådende smak (kulturell kapital), (Bourdieu, 1996).

I denne forståelsen av samfunnet kan vi si at Bourdieu mener at utdanningsinstitusjonene spiller en dobbeltrolle. Institusjonene legger rammene og dermed muliggjør reproduksjon av sosial ulikhet. Samtidig med dette er utdanningsinstitusjonene også et sted hvor den habituelle tenkningen styrkes og reproduseres. Bourdieu knytter dermed sitt begrep om symbolsk vold til utdanningssystemet. Gjennom Bourdieus begreper om felt, kapital, doxa og habitus kan vi lese at det i vårt samfunn ikke gis de same muligheter til alle mennesker. Det kan være slik at selv om alle studentene på det samme masterprogrammet har kommet inn under de samme inntakskriteriene, så vil det likevel kunne være slik at det ikke gis samme muligheter til alle for å lykkes. Bourdieu definerer symbolsk vold som makten til å konstruere virkeligheten og dermed få alle til å tro på (være enig i) sin forklaring. Den

symbolske volden er en usynlig makt på den måten at den ikke er bevisst verken de som utøver makten, eller de som den utøves på. Makten anerkjennes ikke fordi den rett og slett miskjennes. Utdanningsinstitusjonene kan med hjelp av Bourdieus begreper og forståelse av dem, beskrives som en utdanningsinstitusjon som har i oppgave å produsere kunnskap. Gjennom dette mandatet skal høgskolen undervise i hvordan verden er innrettet gjennom en pedagogisk handling. Bourdieu hevder at gjennom den pedagogiske handlingen formaliseres symbolsk vold (Bourdieu, 1996; Wilken 2008).

Bourdieu er kritisert for å ha et deterministisk syn på aktøren. Men her hevder han at kritikerne ikke har fått med seg nettopp aktørens mulighet til og selvstendig tilegne seg kunnskap, enten individuelt eller i gruppe, slik at habitus kan tilpasse seg nye sosiale vilkår innenfor nye felt. Han påpeker allikevel at dette er en svært treg prosess i det han ser at aktørens eneste mulighet for å endre habitus er og «spille med» og tilegne seg de samme ressurser som dominerer innenfor de ulike felt og være med i kampen om symbolsk herredømme (Aakvaag, 2008; Sørensen, Høystad, Bjurstrøm & Vike, 2008).

3.2 Honneths teori om dannelse og anerkjennelse

Axel Honneth (f.1949) står forankret i den tyske Frankfurterskolen og den kritiske teori tradisjon. Han er sosialfilosof og har fokusert spesielt på maktrelasjoner, anerkjennelse og respekt. Hans teori kan forstås både på individnivå og samfunnsnivå.

Han er professor i sosialfilosofi og har drevet og driver empirisk samfunnsforskning i samarbeid med sine kollegaer og medelever, han anerkjenner slik sett studentene som en del av det akademiske kulturelle læringsmiljøet (Honneth, 2008).

I teorien om anerkjennelse henter Honneth inspirasjon fra både Friedrich Hegels begrep om sedelighet og moral og Georg Herbert Meads beskrivelser av sosialpsykologiske mekanismer når han gjør rede for betingelsene for anerkjennelse, identitetsutvikling og intersubjektivitet. Han er særlig inspirert av Jurgen Habermas, som også i sine arbeider var særlig opptatt av begrepet anerkjennelse hos Hegel. Menneskeverdets moralske og relativt abstrakte kjerne hevder, Habermas, på samme måte som Honneth, må innløses rettslig. Habermas er i motsetning til Honneth mer opptatt av kommunikativ handling og hvordan man via et bestemt språkfelleskap sosialiseres via respekt for det bedre argument, inn i en felles livsverden, der forskjellighet anerkjennes og felles forståelse i språket, fører til demokratiske og harmoniske fellesskap. Habermas frykter krenkelsen av demokratiske anerkjennende rettigheter av at systemverden invaderer livsverden. Habermas snakker i

tillegg om modernitetens brudd med tradisjoner og om marked, byråkrati og ekspertkultur. Når marked og byråkrati utvikler seg til subkulturer, fjerner dem seg fra individet. Det oppstår parallelt til livsverden en systemverden hvor aktøren blir fremmedgjort og påvirket av de ytre strukturene (Sørensen et al., 2008, s. 54.), (Aakvaag, 2008).

Oversatt til begreper i arbeidet med å lese studenttekstene som utgjør empirien i denne avhandlingen, kan dette omhandle mulighetene som ligger for dannelse og anerkjennelse, eventuelt manglende anerkjennelse, dis respekt, krenkelse av rettigheter og innflytelse til egen utvikling. Videre forstå studentenes vurdering av deltagelse i et utdanningsfelt, eventuelt å rettferdiggjøre kampen for positiv selvrealisering og hvordan det er mulig å forstå hvordan noen studenter kan oppleve seg ekskludert fra dette gode, det regnes for og «delta i utdanningsfeltet» (Lysaker, 2013; Aakvaag, 2008).

I boken «Kamp om anerkjennelse» mener Honneth at anerkjennelse er det som stabiliserer samfunnet og mangel på anerkjennelse fører til krenkelse av individet og grupper, samtidig som det fører til konflikt. Han hevder at dersom vi som samfunn og grupper, møter hverandre med kjærlighet, respekt og ytelse, så blir samfunnet preget av fred og harmoni. Anerkjennelse krever anerkjennelse og er slik sett et relasjonelt begrep. Han ser mangel på anerkjennelse som individets drivkraft (Lysaker, 2013; Honneth, 2008).

Anerkjennelse er et gjensidig fenomen. Uten anerkjennelse vil vi begynne å tvile på vår eksistens, våre evner og vår status som betydningsfull for andre. Uten dette hevder Honneth at vi vil få problemer med å artikulere våre rettigheter og holdninger. Han sier videre at menneskelige subjekter kun oppnår et intakt selvforhold i kraft av å se seg selv bekreftet eller anerkjent på grunn av verdien av bestemte egenskaper og rettigheter (Honneth, 2008).

Fra Freud og hans etterkommere, spesielt Winnicott, finner vi hos Honneth en spesiell interesse for menneskets indre og ubevisste drivkrefter. For uten intersubjektive forhold, er Honneth opptatt av det som kalles intrasubjektive prosesser. Altså den indre kommunikasjonen individet har med seg selv og hvilke evner individet har til å avgrense seg selv og forstå egne handlinger i forhold til andre. Det er også her han i likhet med Bourdieu, og psykodynamisk tenkning, mener vi først står fritt som individ, når vi har avdekket og er i stand til en indre dialog der de til nå ubevisste og mer skjulte personlighetstrekkene, blir synlig og vi kan forholde oss dialogisk til dem.

På tross av hans mange likheter med Habermas, kritiserer han Habermas for å ha for stor tro på det kommunikativ og den rasjonelle argumentasjon. Han hevder at Habermas tar for lite hensyn til det indre liv og fokuserer mer på en vellykket identitetsdannelse og moralske følelser, enn på argumentasjonsprosesser og språklig rasjonalitet. Honnets teori er i

hovedsak en danningsteori, som kombinerer et bestemt syn på individuell identitetsdanning med et bestemt syn på sosialisering via anerkjennelse. Svært forenklet kan man si at Honneth ser på selvrealisering som en prosess der det indre, styrt av impulser og emosjoner, møter det sosiale og intersubjektive i forholdet til de andre.

Menneskers selvopplevelse og intrasubjektivitet, påvirkes av ulike former for intersubjektiv anerkjennelse (Honneth, 2008).

Slik sett ser vi hvordan Honneth har et sosiologisk perspektiv, samt et normativt individuell psykologisk perspektiv i sin teori om anerkjennelse. For å bli et autonomt menneske, må individet føle og oppleve seg rettslig og sosialt anerkjent. Motsatt vil manglende autonomi hos individet føre til at samfunnet går i oppløsning.

Honneth (2008), hevder at opplevelsen av personlig identitet forutsetter opplevelsen av anerkjennelse. I boka «kamp om anerkjennelse», tegner han et bilde over den intersubjektive anerkjennelsens nivåer og mønster. Honneths teori om anerkjennelse beskrives på tre nivå; anerkjennelse i nære relasjoner, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. Disse tre sfærer hevder Honneth et individ er avhengig av å anerkjennes, for å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd. Dersom et av disse tre områdene krenkes, hevder han dette har negativ utvikling av selvet og det kan true ens identitet.

Slik jeg forstår Honneths teori hevder han at denne gjensidigheten i anerkjennende prosesser er både nøkkelen til deltakelse og utgjør dynamikken i den sosiale orden. Han beskriver videre hvordan denne dialektiske anerkjennelsen har betydning for utvikling av egen identitet og knytter disse utviklingstrinnene til tre sfærer. Anerkjennelse utfra sitt behov for kjærlighet og omsorg, sosial verdsetting (anerkjennelse) og rettslig anerkjennelse. Først når disse sfærene til sammen oppnår anerkjennelse er individet i stand til å oppleve et verdig liv og oppleve seg respektert for sin væren, for sine ytelser og genuint oppleve seg verdig kjærligheten. Disse tre nivåene skal vi se nærmere på. Tabellen på side 36 i dette kapitlet viser først disse tre former for anerkjennelsesrelasjoner og tilhørende personlighetsdimensjoner, under der vil de tre selv-forholdene beskrives mer inngående.

Selvtillit utvikles i det intime, ansikt til ansikt anerkjennelse og er det Honneth kaller kjærlighet. Selvaktelse eller selvrespekt utvikles kun gjennom erfaringen ved å bli anerkjent som et likestilt individ i den rettslige sfæren. Selvverdsettelse utvikles gjennom å være bidragsytere til et fellesskap. Det vil si som mottakere og ytere av den anerkjennelsesform han kaller sosial verdsettelse. Slik sett ser vi han starter med kjærlighet og anerkjennelse i intimsfæren og avslutter med selvverdsettelse via en selvvirkeliggjørelsesprosess.

Det motsatte av anerkjennelse vil være krenkelse, eller som Honneth kaller det, ringakt. Denne tapsopplevelsen mener Honneth kan føre til konflikt, eller sagt med andre ord, individet mobiliserer motstand i kampen om anerkjennelse. Det er først når man kjenner seg krenket at individet mobiliserer denne motstanden og det mobiliseres krefter til konflikt. Her ser vi den moralske siden ved Honneth sin teori. Individet kan føle og kjenne på kroppen når noe er galt og når rettigheter krenkes. Slik kan mangel på anerkjennelse bli en moralsk pekepinn på hva som er rett og galt. Sårbarheten i individet ser ut til å handle om at vi konstant er i behov av anerkjennelse og at behovet endrer seg i takt med hva som anses som rettigheter og sosialt verdsatt. Slik vil krenkelse være en parallell opplevelse der individet brytes ned og ikke utvikle et godt selvforhold der anerkjennelse uteblir. Når individet erfarer negative opplevelser, fremmer dette en reaksjon av urettferdighet og driver kampen om anerkjennelse frem (Honneth, 2008).

Tabell er hentet fra boken «kampen om anerkjennelse» (Honneth, s. 139, 2008)

Former for anerkjennelse	Emosjonell støtte	Respekt for rettigheter	Sosial aktelse
Dimensjoner ved personligheten	Behov og emosjonell nærhet	Moralsk ansvarlighet	Evner og ressurser
Intersubjektive fellesskaper for anerkjennelse	Primære nære relasjoner	Rettsfellesskaper	Sosiale og kulturelle fellesskaper
Utviklingspotensial		Generalisering De- formalisere	Individualisering, likeverdighet
Praktisk relasjon til seg selv	Grunnleggende selv-tillit	Selv-respekt	Selv-verdsettelse
Overtramp, eller mangel på anerkjennelse	Misbruk eller vold	Nektes rettigheter, ekskludering	Krenkelse, marginalisering
Truede komponenter ved personligheten	Fysisk integritet	Sosial integritet	Verdighet, stolthet eller ære

3.3 Dialektisk relasjonsteori

Anne Lise Løvelie Schibbye er psykolog og har utviklet teorien om dialektisk relasjonsforståelse. Hun har gjort begrepet anerkjennelse til sitt kjernebegrep når hun beskriver relasjonens betydning for fremskritt i psykoterapeutisk behandling. Teorien henter opp ideen til Tyske Hegel (1770-1831) og hans dannelsesfilosofi der han hevder at vi er i behov av hverandre for å utvikle oss til selvstendige og frie individer (Schibbye, 2012).

Schibbye (2012), mener anerkjennelse ikke handler om enkle kommunikasjonsformer, men om en grunnleggende holdning i møte med andre mennesker. Det handler om at retten til deltakelse og innflytelse og det berører retten til å være aktør i eget liv. Anerkjennelse er ikke noe man skal «gi» den andre, anerkjennelse handler om at vi i kjærlighet er et medmenneske i møte med den andre. Anerkjennelse innebærer både nærhet og avgrensning, og mulighet for endring. Å være anerkjennende i sin måte å møte andre på, betyr at man har en væremåte som innebærer at man handler i tråd med verdier som likeverd, nestekjærlighet, rettferdighet og solidaritet.

Dialektisk relasjonsteori bygger på George Herbert Meads (1863-1931), speilingsteori. Mead hevder vi dannes via relasjoner og at denne speilingsprosessen er med på å forme oss som individ. Mens en tidligere har antatt at barn ble født med en selvfølelse, introduserte Mead teorien om at barnets selvfølelse utviklet seg av sosialt samspill. Mead omtaler dette som den generaliserte andre, det vil si at vi innordner oss og forstår oss selv via de andre og internaliserer, i betydningen av at vi tar opp i oss normer som forventes av oss; «Individets bevissthet blir til via en annens bevissthet», Heidegger, deler også denne filosofien og understreker at det å være er det og «å-være-sammen-med», (Schibbye, 2012, s.243).

Når vi erfarer gjensidig kjærlighet, utvikles og styrkes vår identitet. Vi lærer å ha tillit til oss selv og til verden. Gjennom relasjoner til andre reflekteres hvem en er tilbake på seg selv, slik kan man utvikle et avgrenset selvforhold. En anerkjennende kommunikasjon blir slik sett en prosess som går utover seg selv og tilbake via andres reaksjoner, altså den blir dialektisk. Overført til studentene og deres opplevelse av tilbakemelding, vil studenter med lav selvtillit og manglende trygghet på det å være en verdig sosial akseptert deltaker, føre til et større en streben etter å bli anerkjent på det emosjonelle planet, det er denne anerkjennelsen som danner fundamentet for individets evne til å inngå i intersubjektive relasjoner. Det er gjennom denne formen for kjærlighet vi mennesker lærer å utrykke oss. (Schibbye, 2012).

Intrasubjektiv anerkjennelse har å gjøre med individets selvanning. Selv om vi står i konstant relasjon til andre, som deltaker i et utdanningsfelt, står vi også i et forhold til oss selv. Det vil si at vi står overfor å forstå og fortolke den kultur og det relasjonelle systemet vi er en del av, samtidig som vi forholder oss til våre iboende krefter og vårt uforutsigbare indre liv. Vi forstår oss selv i relasjon til de andre, og vi forstår de andre i relasjon til oss selv. Det er gjennom gjensidig anerkjennelse det blir mulig å utvikle en selvstendighet og en selvrefleksivitet der en oppnår en grad av selvstendig frihet til å vurdere seg selv opp mot andre, som et selvstendig og fritt individ. Det å anerkjennes for sin egen likhet, ens selvstendige kvalitative jeg, gir håp om at vi kan måle kvalitet utfra andre kriterier enn det som benyttes for kvantitativt syn på kvalitet. Hvis mangfoldet i studentgruppen i dag, representerer studenter med ulike deltakermuligheter, kan studiestedet og utdanningssystemet oppleves som den betydningsfulle andre. Da blir studiestedet og studentenes læringsprosess en del av anerkjennende prosesser (Honneth, 2008), som kan gi den enkelte vekstmulighet etter evne. Tangens (2012), skolelivskvalitet, hvor hun snakker om studentenes behov for kontroll, arbeid, relasjon og tid, kan synes som en måte å tenke utdanningskultur som relasjonelt, emosjonelt og dialogisk. Schibbye, (2012) i sin teori om anerkjennende kommunikasjon har et læringsperspektiv, der utvikling foregår i en relasjon der gjensidig respekt tillit og troen på den andre står sentralt. I denne tilliten finnes mulighet for undring og endring, det Kierkegaard kaller autentisk gjentakelse, i motsetning til tom gjentakelse (lineær). Autentisk gjentakelse ligner innholdet i begrepet til Harvey & Green (1993), når de snakker om transformasjon. Gjentakelse, som bevegelse i øyeblikket mellom fortid og fremtid. Det vil si at individet tar tilbake en erfaring og bringer den mot fremtid. Øyeblikket er overgangen, en bevegelse som i prosess og endring, til det nye. Til nå har kunnskap som kan måles og telles vært i fokus og langt mindre egenskaper som forandringskompetanse og sosial kompetanse. Sosiokulturelt læringsperspektiv benyttes til å forstå dialektiske læringsprosesser og hvordan studentene opplever studielivskvalitet (Schibbye, 2012; Høyskolen i Telemark, 2015a).

3.4 Sosiokulturell læringsteori

Lev Vygotsky født; 1896-1943, var en av de første psykologene som relaterte utvikling til kulturelle forhold. Han var slik sett grunnleggeren av et sosiokulturelt læringsyn. I likhet med Mead, mener han at det ikke er den individuelle utviklingen som skaper sosial aktivitet, men omvendt. For Vygotsky uttrykker bevisstheten seg først i interaksjon med andre. Han mener at erfaringene/resultatene av en slik interaksjon internaliseres og

kommer inn i tankestrømmen. Siden sosial interaksjon primært består av tale er det som blir internalisert av tanker og meninger generert i en verbal samhandling kontekstuell. Det vil derfor være slik at barnets begreper og tanker er kulturelt situert. Sentrale begrep hos Vygotsky er derfor språket, uten språk hevder han det blir umulig å kommunisere meningsfullt og at via språket begrepsfester man sosiale begreper og kategorier og slik utvider individet sin forståelse. Det vil si sammenhengen mellom språk og tenkning, utvikling og læring er dialektisk. Han hevder at tenkning går fra ytre tale til indre tale. Dette skjer via modningsprosesser og den gjensidige vekselvirkningen (dialektikken), først via sosiale prosesser, deretter gjennom indre bearbeiding. Dette siste stadiet preger den voksnes måte å tenke på, der vi er i stand til å avgrense ytre og indre tale, altså at vi kan skille språk og tenkning (Bruner, 1997).

Språket har da kort fortalt to funksjoner, den ene er kommunikasjon og selvregulering. Den andre er egosentrisk tale som et middel i problemløsning, denne egendiskusjonen fører til målbevisst atferd. Vygotsky mente at vi mennesker utvikler oss i tett sammenheng til den kulturen vi lever i, og i den historiske konteksten vi er omgitt av. Han mente at levekår påvirker menneskers tenkemåte. Og at tenkemåten som gjøres felles blant mennesker som lever under samme kår fører til en gjensidig forståelse, og et viktig fellesskap. Slik kan de være deltakende og selv være med å påvirke. En opplagt pedagogisk konsekvens av en slik tenkning er at studentene må bli kjent med og vises vei i den læringskulturen de er en del av (Bruner, 1997).

Vygotsky og Mead i likhet med Habermas deler forståelsen for språket som redskap og verktøy for samhandling. Det å kommunisere er det beste redskap for å samarbeide, han hevder videre at kunnskap er noe vi skaper sammen og ikke hver for oss. Undervisning skal være kilde til utvikling, og lærerens rolle er å forstå hvor studentene er i sin utvikling og veilede og støtte, studentene mot det «aktuelle utviklingsnivået». Dette kalte Vygotsky sonen for nærmeste utvikling (NUS). Denne sonen er avstanden mellom det man kan gjøre på egenhånd og det man kan gjøre med hjelp av en kompetent annen. Læreren skal med en slik tenkning ta individuelle hensyn og møte studentene der de er i sin læringsprosess og utviklingsnivå, samtidig utfordre slik at studenten strekker seg mot ny kunnskap. Under ledelse/ imitering av læreren vil studenten klare å strekke seg utover sitt opprinnelige nivå. Samarbeid gir ikke bare en viss drahjelp, men fører også med seg at en blir mer synlig for seg selv. I tillegg kommer man inn i et samarbeid der man deler den utvidete intelligens, man deler en praksis, en måte å utøve intelligens på. Intersubjektiviteten kommer til syne

her. Det er ved å beskytte, fremme, utfordre og legge til rette at man «etablerer en støtte», (det støttende læringsstillaset), (Bruner, s. 171, 1997).

Vygotsky sine begreper ble til i en tid og under levekår som ble svært påvirket av den russiske revolusjonen. Han levde i en tid hvor fellesskap og felles identitetsfølelse var viktige ingredienser for å kunne forstå og forklare samtiden, samt å overleve i den. Lik de andre store tenkerne, særlig innen marxismen, var Vygotsky opptatt av at danning av individet førte til frigjøring. Desto større erkjennelsesnivå, desto friere står tanken (Bruner, s. 168-171, 1997).

Dagens sosiokulturelle læringsteori operer med begreper som læring er situert, mediert og som deltagelse i fellesskap. Den bygger på sosialkonstruktivistisk tenkning, der studenten søker etter mening og løsninger innenfor gitte sammenhenger/kontekster. Situert læring vil innebære at man forstår læringsprosesser knyttet til det system og kultur man er en del av. Mediert læring, hvordan studentene får tilbakemelding, korrigerer, hvordan det kommuniseres og hvordan kunnskap formidles. Studentenes opplevelse av kvalitet er i studentfortellingene knyttet til studiestedet kulturelle rammer. De omtaler rammevilkår, organisering, tid og ressurser. De snakker også om deltakermuligheter og rettigheter, samt samarbeid og fellesskap med studenter, lærerne og andre støttepersoner på studiestedet (Imsen, 2010; Wittek & Bratholm, 2014).

3.5 Oppsummering

Vi har nå blitt kjent med teori og føringer for kvalitetsarbeidet innen høyere utdanning og spesielt belyst begrepene til Harve & Green, med hovedvekt på å forstå deres femte kategori, kvalitet forstått som transformasjon. Det er videre gjort et forsøk å vise til at kvalitetsbegrepet, slik dette er benyttet i dag, viser seg å ha noen begrensninger i følge evalueringene som er foretatt i forbindelse med kvalitetsreformene. Nasjonale navn som Tangen, Stensaker og Damsgaard ønsker å bidra til å øke kvalitetsbegrepets fleksibilitet innenfor utdanning. I kapittel tre er teoretiske perspektiver redet ut, både pedagogpsykologisk teori og sosiologisk teori. Til felles har de et syn på læring og utvikling som et dialektisk forhold mellom aktør og struktur. Teoriene ligger slik sett innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv og dette perspektivet følges videre i analysearbeidet og benyttes til å tolke og fortolke studentenes opplevelser av studielivskvalitet. Sett med dette perspektivet kan det synes som utdanningskultur bærer med seg strukturer som er sterke og tydelig, de kommuniserer en holdning studentene opererer innenfor. Teoriene viser at desto sterkere strukturer vi operer innenfor, desto sterkere styrer strukturene oss og desto bedre vi er i stand til å avdekke strukturene, desto mindre makt har strukturene over oss.

4.0 Metode

I denne delen skal flere forhold knyttet til vitenskapelig virksomhet redegjøres for. Først vil det beskrives ulike vitenskapstradisjoner, deretter vises det til hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, før det redegjør for kvalitativ metode. Deretter kommer vitenskapsteoretiske krav i kvalitativ metode med dertil hørende krav om intersubjektivitet, reliabilitet og validitet. Sist kommer presentasjon av avhandlingens empiri og narrativ analyse. Avhandlingens problemstilling er knyttet til hva det er som fremmer eller hemmer kvalitet i utdanningen, slik studentene selv ser det. Dette innebærer en kvalitativ tilnærming. For å få tak i de subjektive opplevelsene er det benyttet tekster skrevet av studenter ved masterutdanningen i Telemark. Kvalitative metoder er forskningsstrategier for å beskrive og analysere kvaliteter ved de fenomener som skal studeres (Malterud, 2011).

4.1 Ulike vitenskapstradisjoner

Vitenskap er å frembringe ny kunnskap og nye ideer på en systematisk måte. Målet er å komme frem til sanne og prøvbare teorier. Forpliktelsen til å frembringe sann kunnskap er vitenskapens høyeste norm og er grunnleggende nødvendig for å legitimere vitenskapelig arbeid. For at kunnskap skal regnes som vitenskap og sann, er det et sett kriterier som må etterleves. Et minimumskrav er at den er objektiv og etterprøvable. Grimen referer til dette som vitenskapens sannhetsforpliktelse. Skapes sannhet på feilaktige premisser, ville ikke vitenskap forklare noe som helst (Grimen, s. 187, 2004).

Det finnes ulike vitenskapstradisjoner, naturvitenskap, humanistisk vitenskap og samfunnsvitenskap. Grovt sett kan man si at disse innehar ulike kulturer.

Vitenskapens ulike forklaringsmodeller, metodediskusjoner, forståelse, verdier og normer diskuterer hvorvidt vitenskapen kan reduseres til fysikk eller fortolkning. Et klassisk filosofisk syn er at humanvitenskapene er forstående vitenskap og naturvitenskapene forklarende. Det er diskutert om vitenskap kunne bestå av to tradisjoner, naturvitenskap og humanvitenskap. Weber og Habermas, argumenterte tidlig for en tredeling og mente samfunnsvitenskap sto med et ben i hver leir og var i behov av metodologisk tenkning fra dem begge. I dag regnes samfunnsvitenskapen som egen tradisjon. I bunn og grunn kan man si at dette handler om erkjennelsesteori, hvordan man forstår og forklarer de ulike fenomenene i verden. Det er samfunnsvitenskap som i hovedsak vil være gjenstand for oppgavens diskusjon (Grimen, s. 65, 179-80, 2004).

Samfunnsvitenskapelige teorier har vært opptatt av hva som forklarer menneskelig handling og hvilke motiv som ligger til grunn. To hovedretninger er i hovedsak benyttet, det ene er individualisme, som mener individet og dets handlinger skaper samfunnet. På den andre siden har vi kollektivistene, som mener at samfunnet er noe der ute som skaper individet. Samfunnsvitenskapen til forskjell fra naturvitenskapen, stiller spørsmål ved mening og hva det er som sørger for samhandling og orden i et samfunn, videre hva som ligger til grunn for menneskelige motiv og handling. I samfunnsforskningen dreier det seg om mennesker og relasjonen mellom dem, dette forstås med utgangspunkt i ulike menneskemodeller (Grimen, s.69, 2004).

4.1.1 Hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming

Min vitenskapsfilosofiske forankring har vært fenomenologisk-hermeneutisk. Hensikten har vært å beskrive og fortolke hvordan studentene opplever kvalitet i høyere utdanning. Den fenomenologiske tilnærmingen ligger i fokus på å hente ut studentenes egne beskrivelser, via prosessloggene. For å danne en forståelse av tekstene følges hermeneutisk tolkning. Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Hermeneutisk tilnærming legger vekt på at fenomener kan tolkes på flere forskjellige nivåer, og at det dermed ikke finnes én sannhet. Den meningen som jeg er ute etter å finne i mine undersøkelser må forstås i lys av den konteksten den er en del av. Slik ivaretar jeg aktør og strukturnivå. Først via den subjektive tilnærming til tekstene og deretter fortolkningen med bruk av kritisk teori, for å forstå dialektikken, aktør-system. Gjennom arbeidet med å undersøke studenttekstene har jeg benyttet ulike prosesser fra naiv lesning til tolkning og fortolkning av studentenes beskrivelser. Målet har vært å oppnå en dypere forståelse av meningen i tekstene. Min forforståelse, ettersom jeg er studenter ved samme masterstudiet som informantene, og min profesjonsutdanning vil påvirke min tolkning og fortolkning av tekstene, det er mine øyne som fortolker en subjektiv beskrivelse (Lindseth & Nordbergs, 2004; Thagaard, 2013).

I lys av dette er det forsøkt å være så åpen og redelige som mulig, når jeg videre viser hvordan jeg har tolket studentenes subjektive opplevelser. I konstruksjonen av narrativene, se vedlegg, har jeg satt sammen studentenes narrativer etter hvordan studentene har ilagt deres fortelling mening. Slik følges deres historier temporalt etter narrativ teori. For å beholde originaliteten, er studentenes egne utsagn satt sammen, det er ikke fortalt en fortelling om deres historie, men bygget opp et narrativ med original tekst.

Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Det er dette jeg gjør når jeg skal forsøke å belyse problemstillingene knyttet til avhandlingen. Jeg er ute etter studentenes egne opplevelser av kvalitet, og via deres subjektive beskrivelser, vil jeg etter fenomenologiske grunnprinsipper fange opp deres livsverden og forstå hvordan de opplever sosiale fenomen utfra egne perspektiver. Likeså prøver jeg ved hermeneutiske prinsipper og teori å se det som ligger skjult eller det underliggende budskap, som utgjør helheten. På bakgrunn av dette er en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming sentralt for denne avhandlingen da jeg er ute etter å finne ut av hvordan informantene selv opplever kvalitet i studiet og hvordan strukturelle betingelser påvirker dette (Kvale & Brinkmann, 2012).

4.2 Kvalitative tekster en innfallsvinkel til å forstå

Mens vitenskapelige krav omfatter et sett av normer og verdier for å sikre vitenskapelig arbeid, sikrer metoden at virksomheten er faglig forsvarlig. Begrepet metode, betyr « veien til målet» og avgjør hvordan og hvilken kunnskap som blir innhentet (Grønmo, s. 27, 2004).

I samfunnsvitenskapelig forskning er det tradisjonelt to hovedretninger når det kommer til valg av metode; *kvantitativ* og *kvalitativ* tilnærming. Kvantitativ tilnærming har et utspring fra et ideal om å kunne studere ulike fenomener på en svært presis måte, slik det vanligvis gjøres i naturvitenskapelige undersøkelser. Ved bruk av en kvantitativ tilnærming kan sosiale fenomener måles og telles og dermed gi oss informasjon ved hjelp av tall. Informasjonen blir ofte samlet inn via et spørreskjema med standardiserte definisjoner bestemt av forskeren selv. Tallene kan videre presenteres som ulike statistikker og på den måten gi oss et bilde av den sosiale virkeligheten (Jacobsen, 2005).

For å kunne belyse problemstillingen i denne avhandlingen var det viktig å skape en større nærhet til informantene. Det jeg var ute etter er ikke å kunne telle antall fenomener eller antall studenter som eventuelt beskriver det samme fenomenet, men å forstå meningen bak den skrevne teksten. Derfor ble valget en kvalitativ tilnærming til empirien og narrative metode for å kunne formidle deres historie.

Ved å bruke en kvalitativ tilnærming vil man kunne få muligheten til å forstå hvordan studentene tolker sin sosiale virkelighet. Tekstene som studeres er åpne og fritt skrevet med studentenes egne ord, men som tidligere nevnt stilles de spørsmål om hva som fremmer eller hemmer deres læring, samt hvordan de opplever å være masterstudent. Så på

tross av at dette er prosessetekster, er det med hensikt å besvare noen spørsmål. Målet var å kunne få frem hvordan studentene selv konstruerer sin virkelighet og opplevelse av de ulike fenomen de mener påvirker sin læringsprosess, samt at med en kvalitativ tilnærming vil en kunne være i stand til å beskrive variasjonene og nyansene i de ulike fortellingene (Jacobsen, 2005). Jeg fant slik veien om studentenes begreper og beskrivelser, deretter ble mening tolket og fortolket. Jeg løftet så det språklige uttrykket opp et nivå ved hjelp av teori, til de kategoriene jeg endelig presenterer i analysearbeidet. Det jeg så da jeg gikk frem og tilbake i materialet var at studentene beskrev mye av det samme, men med ulik vektning på individuelle, relasjonelle og strukturell betydning.

Min oppgave har med seg elementer av både induktiv og deduktiv art. Deduktiv metode er når man går fra teori til empiri. Induktiv metode er når man går åpent inn i et materiale for så å etablere teori utfra data som er systematisert. Thagaard (2013), beskriver abduksjon som en posisjon mellom induksjon og deduksjon. Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri. Jeg forsøkte å gå inn i dette arbeidet så blankt som mulig. Med en profesjonsutdanning i sosialt arbeid i bunn var jeg imidlertid ikke teoriløs da jeg startet å lete etter begreper i materialet. Min erfaringspraksis og teoribakgrunn kan ha ført til at jeg har perspektiver til fortolkning av dataenes meningsinnhold på måter som har påvirket identifisering og valg av begreper jeg så tok med videre. Ubevisst og bevisst fant jeg begreper jeg hadde forventet meg og jeg fant begreper og uttalelser som var uventet. Det var mye som kom igjen i flere av tekstene og det var noe som brøt med mønsteret og ble til nye temakategorier. Slik pendlet jeg mellom studentenes egne opplevelser og begreper jeg søkte å gi mening, samtidig som jeg allerede hadde et teoretisk blikk hvor jeg benyttet teori til å forstå og tolke hvordan gi mening til studentenes beskrivelser. Dette bærer elementer av metoden kalt abduksjon, som er den formen for argumentasjon, som Habermas påpeker utvider vår kunnskap. Abduktiv tenkning gjør det mulig å introdusere nye hypoteser og drive kunnskapsproduksjonen videre, det er fleksibiliteten som kvalitativ metode gir anledning til. Denne måte å lete i materialet på gir anledning til å se etter overgripende mønster og nettopp sammenligne med de andre studenttekstene om det var mulig å finne lignende uttalelser. Spesifikt gir også denne måten og tenke på anledning til å finne det som bryter med mønsteret, det spesielle og det unike (Fangen, 2011). Den hermeneutiske spiral beskriver fortolkningsprosessen som en evig dans mellom forståelse, forforståelse og fortolkning. Slik jeg tok tak i tekstene, kan dette beskrives som en prosess der man går fra deler til helheten og tilbake til delene igjen. Jeg etablerte narrativer av helheten, ved å ta dypdykk i deler av tekstene. Slik benyttet jeg

både førstnevnte prinsipper innenfor induktiv fremgangsmåte for deretter å benytte en mer deduktiv fremgangsmåte. (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2012).

4.2.1 Kvalitativ metode

Både konstruksjonen av narrativene og analysen av empirien er inspirert av narrativ metode. Narrativ metode kan karakteriseres som en del av kvalitativ metode, men der fortellingene blir sett på som en avgjørende kilde for å undersøke individets erfaringer, handlinger og opplevelse (Riessman, 2008)

Thagaard (2013), sier at begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i mengde eller frekvens. Målet med avhandlingen er å få en forståelse av opplevelser, tanker og erfaringer studentene har. Kvalitativ metode bringer med seg et forståelsesperspektiv der en søker forståelse på flere nivå. Jeg søker å gå i dybden av det studenten forteller, og forstå et fenomen i den konteksten det inngår. Kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si de egenskaper eller særtrekk ved de sosiale fenomen man studerer. Metoden gir tolkningsmuligheter og krever en analytisk forståelse av det gitte fenomen man undersøker. Det er både en intuitiv og kreativ prosess, samtidig som det krever systematikk og disiplin (Thagaard, 2013; Nilssen, 2012).

Sett i lys av dette er det mest hensiktsmessig å velge kvalitativ metode for å få tak i studentenes beskrivelse av den subjektive opplevelsen de har av å være masterstudent, samt hva det er av fenomener som fremmer og hemmer læring.

4.3 Vitenskapsteoretiske krav i kvalitativ metode

For å oppfylle de vitenskapsteoretiske kravene om intersubjektivitet, validitet og reliabilitet er det viktig for arbeidet i denne avhandlingen å være så transparent som mulig (Wormnæs, 1996). Det er når vi hele tiden forsøker å vise frem prosessen i arbeidet at vi strekker oss mot disse kravene.

Samfunnsvitenskapen til forskjell fra naturvitenskapen, stiller spørsmål ved mening og hva det er som sørger for samhandling og orden i et samfunn, videre hva som ligger til grunn for menneskelige motiv og handling. I samfunnsforskningen dreier det seg om mennesker og relasjonen mellom dem, dette forstås med utgangspunkt i ulike menneskemodeller. (Grimen, s.69, 2004). Menneskemodeller blir brukt i vitenskapsteori for å forklare

samfunnets menneskelige samhandling og orden. Rasjonell handling er styrt av en mål-middel tenkning. Ikke rasjonell handling regnes å være styrt av normer og verdier.

Forenklet vises det til individets *grunner* for å handle som det gjør og individets *årsak* for å handle som det gjør.

Førstnevnte vil handle *på mest mulig effektiv måte* for å nå sine mål, uavhengig av verdi.

Sistnevnte vil orientere handlingene sine etter visse ideelle mål. «jeg må handle på en slik måte at jeg ivaretar mine verdier» (Grimen, s. 79-81, 2004).

I mitt arbeid vil jeg bestrebe en ikke rasjonell handling, det vil si at jeg vil bestrebe gjøre dette arbeidet på en måte slik at jeg ivaretar mine verdier. Heidegger benytter begrepene *egentlighet* og *uegentlighet* til å forklare dette. I hovedtrekk går teorien hans ut på at man har en sannere måte å være på om en er egen lik. Å være egen- lik-seg- er å ha en selvrefleksiv holdning til seg selv, og være i stand til og synliggjøre seg på godt og vondt, og at man fremsetter sine verdier i handling i tråd med dette.

Er man u-egen-lik-seg selv, er det en væremåte som ikke er slik. Da er forståelsen falsk og preget av at man gjør som «de andre». I u-egen- lik- heten er forståelsen falsk fordi man er preget av verdens fellesmening, det han kaller «das man» og en fratas individuelt ansvar.

Man underkastes herredømme (Wormnæs, s. 94-95, 1996)

Det er et minimumskrav for vitenskapelig aktivitet at den fremstår som objektiv og etterprøvbart. Dette er blant annet søkt gjennom å legge med de narrative tekstene slik studentene selv har skrevet dem og gjennom å unngå å splitte teksten opp i små enheter beholdes autentisiteten (se vedlegg og fremstilling av resultater). Dette prinsippet er overordnet de ulike tradisjonene og gjelder for alt vitenskapelig arbeid, det som kalles for vitenskapens «sannhetsforpliktelse» (Grønmo, 2004; Grimen, s.187, 2004).

Det er to måter å forstå objektivitet på. Den ene bygger på det som kalles korrespondanseteori. Det vil si at dersom det vi ser og sier samsvarer med fakta, oppfattes det som sant. Dersom det ikke samsvarer vil det regnes som falskt. Den andre måten, den intersubjektive forståelsen av objektivitet, handler om at noe er sant, så lenge man er enige om at det holdes for sant (Grimen, s.192-95, 2004).

Wormnæs (1996) skriver videre at vitenskapen fritt og udogmatisk skal kunne søke sannhet bare det er velbegrunnet og at resultatene holder vitenskapelige mål. Det er derfor en del av sannhetsforpliktelsen at forskningen gjøres åpen og at det eksplisitt redegjøres for prosessen frem til ny kunnskap. Denne delen skal derfor søke å vise frem hvordan jeg har gått frem og begrunnelser for de ulike valgene.

Denne sannhetsforpliktelsen sikres ved strenge krav og etiske retningslinjer og gjenspeiles i arbeidets krav om intersubjektivitet, reliabilitet og validitet.

4.3.1 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet er et overordnet krav innenfor vitenskapsteori. Begrepet intersubjektivitet betyr « mellom subjekter», i betydningen at det forstås likt mellom parter. Dette står i motsetning til subjektivitet, som vil bety personlig oppfatning.

For at vitenskapelige resultater skal kunne etterprøves, er dette et helt vesentlig prinsipp ved forskningen, da enhver annen kompetent forsker skal kunne forstå det samme som sin kollega og slik sett gå den samme veien via data, metoder, observasjoner, hypoteser og analyse, frem til resultatet foreligger. Resultatet skal kunne være uavhengig av hvem som har foretatt undersøkelsen (Wormnæs, 1996; Grimen, s.376).

Prinsipielt for de to retningene er det grunnleggende ulike objekt som studeres. Vi ilegger naturen mening med tall og koder, mens sosiale fenomen på den andre siden gir mening til seg selv. Forskere innen naturvitenskapen opplever ikke at studieobjektet har egne forklaringer på ting. Overført til Skjærvheim sine begrep deltaker og tilskuer, kan man si at forskeren innenfor naturvitenskapen kan innta en tilskuerposisjon, mens samfunnsforskeren bør ha en deltakerposisjon (Grimen, s. 293, 2004).

I og med at jeg forholder meg til studentlogg og tekster og beskrivelser som stadig er i endring, gjennom studentenes endringsprosess og opplevelser, vil prinsippet om intersubjektivitet være en krevende oppgave. Dette krever at jeg må, gjennom å være transparente, hele tiden vise og beskrive hva og hvordan jeg gjør mine tolkninger, dette for å etterstrebe en intersubjektivitet i avhandlingen. Til forskjell fra naturvitenskapelig arbeid der materialet er mer stabilt og metodene enklere å generalisere, vil det kunne være en utfordring å være objektiv i et mer ustabilt materiale. Det vesentlige for meg er at jeg gjør til kjenne hvordan jeg tolker og hvordan jeg kommer frem til eventuelle resultater.

Det å gjøre leseren kjent med hvordan kunnskapen ble produsert er med å styrke validiteten i arbeidet. Det er også min måte å etterstrebe objektivitet. Det å synliggjøre både feil og mangler er med å sikre reliabiliteten (Grønmo 2004; Wormnæs, 1996).

4.3.2 Reliabilitet

Wormnæs (1996), beskriver reliabilitet som graden av pålitelighet. Med det mener han om arbeidet forskeren har foretatt seg er til å stole på. Reliabilitet som kvalitetskrav rettes mot hele prosessen, også til hva som kan ha påvirket datainnsamlingen og dermed hva som kan ha påvirket resultatet i riktig, men også i gal retning.

Her vil målinger både kvantitativt og kvalitativt stå overfor de samme utfordringene, er undersøkelsen foretatt etter riktige kriterier. Er det tellet opp riktig, gjengitt korrekt, klassifisert og registrert på rett måte (Wormnæs, 1996, s. 78).

Grønmo (2004), viser til at studiets stabilitet, det vil si at det forekommer samsvar mellom uavhengige datainnsamlinger om samme fenomen på ulike tidspunkt og han snakker om ekvivalens, som samsvar mellom uavhengige datainnsamlinger om samme fenomen på samme tidspunkt.

For kvantitative studier vil dette la seg gjennomføre ved blant annet test-retest metoden, for eksempel ved at de samme tekstene kodes til ulik tid av de samme koderne med utgangspunkt i samme spørreskjema.

I kvalitative studier, der undersøkelsesenheterne er mer ustabile, påpeker Grønmo at forskeren må argumentere for reliabiliteten ved å åpne opp for innsyn og synliggjøre hvordan resultatene ble til og utviklet seg underveis i prosessen, datainnsamlingen vil være mer avhengig av når og av hvem som utfører undersøkelsen (Grønmo, s. 222-229).

For å etterkomme kravet om reliabilitet forsøker jeg å vise åpent hva som er gjort, og på den måten sørge for avhandlingens transparens. I denne empirien har jeg benyttet meg av direkte sitater fra studenttekstene. Det er ikke skrevet om tekstene, men bruker de samme ordene som studentene selv har skrevet, men konstruert etter narrativ temporalitet (Riessman, 2008). På den måten gjør jeg det åpent for leseren å kunne vurdere mine tolkninger, samt eventuelt gjøre seg sine egne tolkninger. Når det gjelder studentfortellingene som presenteres i kapittel fem vil disse bære preg av min subjektivitet. Her er det jeg som foretar en fortolkning av plottet utfra hovednarrativet, men hele tiden i forhold til narrativ metode.

Alternative begrep som er kommet opp innen kvalitativ forskning, er *troverdighet*, i betydning av at reliabilitet må knyttes mer til åpenhet i forhold til hvordan forskeren jobbet frem resultatene (Grønmo, 2004, s. 228-230; Thagaard, s.201-204, 2013).

4.3.3 Validitet

Validitet handler om gyldighet. Forstått som at forskningen virkelig måler det den skal måle. Hvor treffende er forskningen og i hvilken grad evner data å treffe problemstillingen og forskerens intensjoner med undersøkelsen. Validiteten øker sånn sett med i hvor stor grad de faktiske data svarer til forskerens intensjoner (Grønmo, 2004; Wormnæs, 1996). Grønmo viser til validitet i kvantitative studier som definisjonsmessig validitet (begrepsvaliditet), intern validitet og ekstern validitet. Begreper brukt innen kvalitativ metode er kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Grønmo, s.231-237,2004).

Definisjonsmessig validitet måler om våre empiriske data måler de teoretiske begrepene og variablene vi hadde til hensikt å måle. Vi kan derfor si at definisjonsvaliditet er overordnet de andre formene for validitet og gjelder uavhengig av kvantitativ eller kvalitative undersøkelser. Intern validitet måler i hvilken grad vi tilskriver det vi regnet som årsak til det vi tror, eller om det var andre sammenhenger. Ekstern validitet, handler om hvorvidt det er overførbart, i hvilken grad vi kan generalisere resultatet vårt til andre områder (Grønmo, s.231-233,2004).

Fangen (2011), snakker om epistemologisk (kunnskapsteoretisk), validitet, der validiteten handler om det endelige produktet, slik det fremstår med de tolkningene som er representert. Gjennom å ha spørsmålene i problemstillingen som bakteppe og under kontinuerlig vurdering, har jeg søkt å imøtekomme kravet om validitet. Slik har jeg kunnet gjøre de rette valgene og stille de rette spørsmålene slik at jeg faktisk undersøker det jeg sier at jeg skal. Ved å vise dette som en åpen prosess gjennom avhandlingen gjør jeg det jeg kan for å øke validiteten på arbeidet. I tillegg til dette forsøker vi jeg situere meg tydelig gjennom å fortelle hvem jeg er og hvordan jeg tenker i prosessene gjennom avhandlingen.

4.4 Selv situering

«Kvalitativ forskning hviler på noen grunnleggende filosofiske antagelser, «ways of being, ways of seing, ways of doing» (Nilssen, s.62, 2012).

Fordi kvalitativ forskning handler om å få frem informantens subjektive mening, er det en misforstått antagelse at kvalitative undersøkelser ikke bygger på teori. Teori er ikke mindre viktig innen kvalitativ forskning, den er særdeles viktig da den gir forskeren redskap som er nødvendig for å analysere datamaterialet (Nilssen, s. 61-63, 2012). Man ser med de

brillene man har, i den betydningen at vi forstår med det teoretiske grunnlaget vi går inn med. Valg av teori, hvordan jeg benytter denne i analysearbeidet og hvordan min forståelse av teorien influerer hvordan jeg til slutt fremstiller narrativene, er preget av min faglige bakgrunn som sosialarbeider.

I mitt arbeid med avhandlingen vil jeg forsøke å vise leseren hvilke perspektiver og teorier jeg forstår med. Det vil slik sett bli foretatt en perspektivklargjøring for leseren. Det er også et poeng og evne bevisst å gi slipp på disse «brillene», dersom man skal klare å la materialet fremstå så fritt som mulig. Man trenger teorier for å klare å se utover det hverdagslige. Teoriene gjør at vi kan løfte og forstå, tolke og beskrive fenomen slik at det blir til meningsfulle sammenhenger. Dette blir forskerens styrke når det brukes bevisst og svakhet der man ikke er bevisst (Nilssen, s.61-63, 2012; Grimen, kap.10, 2004).

For å ivareta kravene om objektivitet, pålitelighet, redelighet og etiske krav som følger vitenskapens sannhetsforpliktelse, skriver Neumann & Neumann (2012), om det og situere seg som forsker.

Og situere, betyr å plassere seg. Neumann & Neumann (2012), opererer med tre begrep; Feltsituering, selvbiografisk situering og tekstsituering.

Feltsituering handler om hvordan vi påvirker og blir påvirket av informanten vi samhandler med. Mitt arbeid består av å analysere tekst, så de to neste begrepene er de viktigste for mitt arbeid. Det er imidlertid viktig å presisere at jeg er forsker i eget felt og er påvirket av erfaringer jeg har ved samme studiet.

Selvbiografisk situering innebærer en selvrefleksivitet av egen historie og bakgrunn. Hvilken sosial posisjon man har, klasse, kjønn, livssyn og hvordan dette påvirker forskningsprosessen.

Dette fremstår som et av de mer krevende kravene jeg stilles overfor i arbeidet med avhandlingen. Det å rede ut egne blinde flekker og kontinuerlig opprettholde en selvrefleksiv holdning til hva som kan påvirke hvordan jeg jobber med materialet og hva jeg vektlegger vil være et viktig arbeid. Avhandlingen vil være preget av min subjektivitet og sosiale bakgrunn, noe jeg har forsøkt å være meg bevisst gjennom hele arbeidet.

Hvilken posisjon man har i det sosiale rommet, vår smak, språk, og evne til å forstå og fortolke brytningene mellom systemverden og livsverden vil påvirke min evne til å fortolke og ivareta deltakerperspektivet innenfor den doble hermeneutiske tenkningen.

Igjen plikter det å redegjøre og vise åpenhet rundt mitt arbeid, som vil styrke intersubjektivitet og sørge for at arbeidet fremstår objektivt (Sørensen et al., 2008; Neumann & Neumann, 2012; Grimen, s. 293, 2004; Thagaard, s.205-206, 2013).

Tekstsituering handler om forfatterens bevissthet rundt det faktum at i det materialet slippes, kan det benyttes av andre i ulike sammenhenger, som begrunnelser for saker forskeren ikke støtter. Det at man reflekterer omkring konsekvenser av egen forskning er også med på å styrke kravet om redelighet og pålitelighet.

Mitt avhandlingsarbeid er en del av et større forskningsarbeid ved Høgskolen i Telemark. Dersom dette arbeidet kommer frem til ny kunnskap om kvalitet og hva som fremmer eller hemmer læring, vil vårt arbeid kunne være et bidrag til en større utdanningsdiskurs.

Bevisstheten rundt dette øker mitt ønske om å fremstå som redelig, pålitelig, og åpen rundt resultatene og gjøre så godt vi kan for at vårt arbeid kan bidra til videre forskning.

Forskning er avhengig av at man kan stå på skuldrene av hverandre, og at reliabiliteten og overførbarheten er stor (Neumann & Neumann, 2012).

4.5 Presentasjon av empiri

Det tverrfaglige forskningsprosjektet Kvalitet og læring i høyere utdanning, som innledningsvis er omtalt, har som mål å utvikle ny forskningsbasert kunnskap om kvalitet i høyere utdanning rettet mot kvalifisering til arbeid med barn og unge. Det er også prosjektets mål å se kvalitet «innenfra», gjennom studentenes øyne. Foruten disse to målene har også prosjektet et mål om å klare å gjenkjenne og analysere forhold som fremmer eller hemmer læring i høyere utdanning. Datagrunnlaget i prosjektet er månedstekster skrevet av studenter som har gått på studiet Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge i perioden 2011 – 2015 (HIT, 2015). Studiet er et tverrfaglig masterstudium over to år og består av studenter med ulik grunnutdanning. Det er også et av inntakskriteriene at studentene har minimum et års praksis fra sitt profesjonsfelt (Høgskolen i Telemark, 2015b). Studiet er et heltidsstudium som er lagt opp etter fastlagte emner, obligatoriske seminarer, skrivekurs (prossessorientert), og obligatorisk kollokviearbeid der studentene må samarbeide om innleveringsarbeid. Dialog og diskusjoner vektlegges i undervisningen. Veiledning og tilbakemeldinger til studentene er også vektlagt, dette gjøres både individuelt og i gruppe. Studentene får både skriftlig og muntlig tilbakemelding på sitt arbeid og det er også lagt opp til at medstudenter veileder og gir tilbakemelding, til hverandre. Som en del av det obligatoriske arbeidet ligger også krav om muntlig fremføring. Studentene ved flerkulturelt arbeid med barn og unge er i tillegg involvert i evalueringsarbeidet for å sikre studiekvaliteten (Høgskolen i Telemark, 2015c). Det er etter hvert emne obligatorisk for studentene å svare på hvordan de har oppfattet læringssituasjonen og sin egen deltakelse. Studentene er også involvert ved at de har

prosesslogger der de månedlig evaluerer hva som fremmer eller hemmer læring og deres opplevelse av å være masterstudent (Høyskolen i Telemark 2015 a).

Datagrunnlaget for arbeidet med denne avhandlingen består av et utvalg av disse månedlige studenttekstene. Jeg har i arbeidet med denne avhandling fått tilgang til tekster fra tre kull innenfor den nevnte perioden. Jeg har ikke fått tilgang til tekster fra vårt eget kull. Dataene jeg har hatt tilgang til består av tekster fra ett studieår fra ett kull, tekster fra ett og et halvt studieår fra et annet kull, samt tekster fra studentene gjennom hele det toårige studieløpet fra et tredje kull. Ettersom ønsket var å følge studentene gjennom hele studieløpet, valgte jeg og kun benytte meg av tekstene fra det kullet som jeg hadde tekster fra gjennom to hele studieår. Innlevering av prosesslogger ble først obligatorisk i 2014. Gjennomsnittlig tall for studentkullene ligger på ca. 20 studenter. Til sammen inngår underkant 400 tekster i mitt datamateriale. For å få en god oversikt over tekstene ble alle kopiert over til et Word-dokument. Jeg valgte å avgrense materialet ytterligere ved å velge studenter som fullførte til normert tid. Ettersom det kun var årskull 2011 som var komplett med tekster gjennomgående fra hele studiet, ble det hentet ut seks studenttekster fra dette kullet. Dermed består min empiri av seks studenters månedstekster fra et kull i tidsperioden 2011-2013. Tekstene jeg har lest har vært anonymisert ved at studentene har vært registrert med et nummer og ikke navn. I tillegg har alle stedsnavn og annet som kunne gjort studenten gjenkjennbar vært omtalt som X.

Hoved årsaken til at jeg valgte seks historier der studentene hadde fullført er at det var reelt det kullet jeg kunne følge studentene med gjennomgående prosesstekst og logg gjennom de to årene. Dem som ikke fullførte hadde mangelfull logg og samtidig hadde prosjektet som sådan heller ikke tilgang til alle kullene med sammenhengende to år med studietekst. De som ikke fullførte hadde heller ikke skrevet tekster hver måned, slik de som hadde fullført hadde skrevet. Hadde jeg valgt studenter som ikke klarte å gjennomføre og levere til normert tid, ville antagelig funnene føre oss i en retning av hva som eventuelt lå til hinder for deres læreprosesser eller livssituasjoner som førte til frafall. Et slikt utvalg kunne bringe med seg funn som hadde vært av like viktig karakter, men mitt ønske var å se på den helhetlige prosessen og hele studieløpet fra start til slutt. Dette var altså den eneste måten jeg kunne klare å få tilgang til dette på.

Da valget på seks studenter som har gjennomført var tatt, plukket jeg ut seks informanter jeg vurderte hadde tydelig nok tekst til å danne stort nok datagrunnlag. Da jeg gjentok gjennomlesning etter at utvalget var tatt ble en studenttekst byttet om, da det underveis viste seg at denne teksten ble litt utydelig og var uten «sterk nok stemme». Det handler om

at jeg er i en øvingssituasjon og ikke klarte umiddelbart å se så mye mening i denne studentfortellingen. Jeg har reflektert noe om dette i etterkant og jeg kunne kanskje nettopp i denne teksten funnet noe som brøt med mønsteret og allikevel hatt en svært interessant tekst å formidle, det som Damsgaard, (2014), omtaler som intuitive metoden. Altså funn i analysen som bryter med mønsteret. Det at utvalget består av studenter som har gjennomført til normert tid, kan det bety at studentene som er med i denne undersøkelsen kan regnes innunder den gruppen av studenter som har egenskaper til å klare å lykkes, det vi kan anta allerede er blant de ressurssterke studentene.

Det var en spennende jobb å lese seg gjennom alle studenttekstene. I starten leste jeg dem så fritt som overhodet mulig. Jeg hadde allikevel med meg arbeidstittel og noen uferdige men allikevel påbegynte problemstillinger i bakhodet. Jeg forsøkte så godt det lot seg gjøre å la begreper komme ut av tekstene, for deretter å notere og starte arbeidet med å finne teori som jeg kunne siden benytte for å forstå funnene. Det tok uker å sortere, bli kjent med tekstene og foreta et valg som avgrenset det endelige utvalget. Jeg mener å ha funnet historier som representerer det unike, og historier som representerer likheter, historier som danner et mønster i fortellingene og gir et felles bilde på flere av funnene. Dette muliggjorde kategorier og metaforer for temaene jeg endte opp med i analysearbeidet.

4.6 Narrativer

Begrepet narrativ kommer av det latinske *narrare* som betyr å fortelle (Caprona 2013). Det finnes flere ulike definisjoner av begrepet narrativ, og Kirsti Malterud (2011), hevder at det ikke er slik at alle fortellinger kan kalles et narrativ. Hun beskriver at for å kunne kalle en fortelling for et narrativ må den inneholde roller, struktur og temporalitet. Malterud beskriver det slik:

”Narrativer inngår i en egen litterær genre som omfatter fortellinger som har et forløp med en serie av hendelser. Fortellingen om disse hendelsene er organisert fram mot en slags avslutning, selv om den ikke alltid forløper kronologisk. Slutten kan for øvrig gjerne være åpen eller mangetydig” (Malterud, 2011, s. 137).

Innenfor samfunnsforskning kan vi se at historier blir brukt som en kilde til informasjon. Historier kan være viktige kilder om den som forteller samt gi informasjon om den sosiale konteksten fortelleren befinner seg i. At en tekst er narrativ betyr at teksten formidler en historie. Kulturens fortellinger forbinder fortid, nåtid og fremtid. Våre livsløp bindes

sammen med fortiden og peker inn mot fremtiden. Fortellinger refererer til aktørens forestillinger om innhold og struktur, mye av det sosiale livet er scriptet, og script skaper trygghet og forutsigbarhet, det er slik vi gjerne skaper mening og forteller våre liv (Frønes, 2001). Narrativer er et tverrdisiplinert begrep som har oppnådd økende anerkjennelse. Særskilt innenfor psykologi og samfunnsvitenskap. Narrativ metode er ikke en spesifikk metode, men en familie av metoder (Riessman, s. 11, 2008).

4.6.1 Narrativ analyse

Riessman opererer med tre ulike innfallsvinkler til narrativ analyse. Disse tre er, tematisk, strukturelt og dialogisk/performativt. I mitt arbeid vil jeg fokusere på det fortalte, fremfor det å fortelle. Det vil si at jeg først og fremst vil konsentrere meg om temaet historiene dreier seg om. Strukturen i historiene og konteksten vil implisitt bli berørt, men i hovedsak er det temaet i historiene som blir analysert. Jeg deler ikke opp fortellingene, for å se på kontekst eller personlig analyse av fortelleren. Jeg ser på hele historien, og respekterer på denne måten dens helhet når jeg jobber frem temaene og videre fortolker dette i lys av teoriene. Slik vil analysen vil foregå på to plan, en empiri nær analyse, der jeg konsentrerer meg om historiene studentene forteller og begreper de opererer med. Deretter drøfter jeg deres historier i lys av det teoretiske perspektivet i avhandlingen, for å se etter helheter (Riessman, s. 12, 53-54, 2008).

Studentene i sine prosesstekster, formidler en mening og sammenheng mellom hendelser som fører med seg en underliggende logikk i det de forteller. Hendelsene får mening i relasjon til hverandre. Det er dette som til sammen skaper plottet og som blir min oppgave og «finne» og fortolke og gi en større mening. Narrative strukturer viser vei til hvem som fremstilles som helten i historien, hvem er motstandere, hvem er hjelperen og hva er historiens plott. Det vil si hovedhandlingen, eller historien bak historien (Riessman, 2008).

Riessman understreker at det sentrale ved narrative er at fortelleren kobler bestemte hendelser sammen i en rekkefølge som får følger for senere handlinger, og for den betydning fortelleren ønsker at leseren skal sitte igjen med. Slik sett kan man si at historiene som fortelles kan gi innsikt til hvordan verden oppleves av den fortellende og hvordan fortelleren ønsker og fremstille sine opplevelser. Riessman sier at narrative er en måte å formidle en identitet, det er en fortelling om hvem de er og også om hvem de ikke er. Riessman er opptatt av historienes innhold og funksjon. Noen ganger fortelles historier for å skape sammenheng for seg selv og huske hendelser, noen ganger for å mobilisere

andre og skape en følelse av tilhørighet, eller som en slags argumentasjon for å overbevise mottaker (Riessman, s. 8, 2008),

I dette tilfelle har studentene skrevet en logg der de er klar over at studieansvarlig er mottaker av tekstene. Deres fortelling om seg selv og sin posisjon i et utdanningsfelt kan være bevisst og ubevisst et ønske om å posisjonere seg overfor studieansvarlig.

Fortellingene kan slik sett sees på som funksjonelle og at de tjener et formål, studentene kan antas å iscenesette seg selv (Riessman, s. 106, 2008). Det er derfor viktig at leseren er informert om at tekstene er skrevet under forhold som kan ha påvirket studentenes fortelling utfra hvilke motiv de individuelt har hatt for å fortelle historiene sine.

Narrativ analyse handler om å tolke og fortolke. De er på mange måter konstruert som en metaanalyse av forskeren. Det betyr at de narrative som er skrevet ikke nødvendigvis er «sanne», de er allerede fortolket av fortelleren og igjen tolket og fortolket og satt sammen til en historie som er konstruert av forskeren. Det er forskeren som må finne de narrative segmentene hevder Riessman, det er også dette som er utfordringen ved metoden. Til sist vil leseren av narrative oppleve fortellingene på sin måte utfra sin posisjon (Riessman, 2008).

4.6.2 Tematisk tekstanalyse

Som tidligere nevnt er fortellinger en av de naturlige kognitive og språklige formene vi mennesker forsøker å organisere, og ordne vår mening og kunnskap etter. Det er valgt en tematisk analyse av studenttekstene og som måte å analysere studentenes narrative.

Narrativ metode er velegnet fordi den gir innsikt i studentenes opplevelser, sett innenfra, vi hører studentstemmene fortelle om deres opplevelser. Ved å velge denne inngangen til studenttekstene kan man identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema i datamaterialet på tvers av historiene uavhengig av den enkelte. Riessman hevder at innhold står i et eksklusiv fokus i tematisk analyse, det vil si at fokuset er rettet mot hva som ble fortalt og ikke måten det fortelles. Riessman er opptatt av at narrative er den minste analyseenheten og innholdet i fortellingene blir slik sett ikke delt opp og kodet, det er den systematiske meningsfortetningen i historiene som danner meningsgrunnlaget og delvis begrepsutviklingen for temaframstillingene (Riessman, s. 12, 53, 54, 2008).

Tematisk analyse er ikke knyttet til en bestemt teori, derfor er den tilgjengelig og mer fleksibel. Det kreves imidlertid at man, eksplisitt og transparent og viser leseren hva som er gjort og hvorfor. Tematisk analyse går utover det å telle setninger eller ord i en tekst.

Kodingsprosessen innebærer å utvikle tema innenfor rådataene, ved å anerkjenne viktige øyeblikk, sammenligne temafrekvenser og vise relasjonene mellom ulike temafrekvenser (Riessman, 2008). Denne måten å kondensere tekst, sammenfaller med Malterud (2011), der hun beskriver at analysen foregår prosessuelt etter visse trinn, først et helhetsinntrykk, deretter identifisering av mening, så abstrahering av innholdet for så å sammenfatte betydningen. Temaene er slik sett et resultat av kodingsprosessen. Slik analysearbeidet og begreper ble arbeidet frem i denne avhandlingen, ble tema utviklet med bakgrunn i studenttekstene og hva jeg ilegger av mening i det studentene forteller er deres opplevelser. Det gjøres ikke forsøk av å analysere narrative, forstått med bakgrunn i hvordan narrative er fortalt, språkets strukturer, eller som en performative. Mitt forsøk er å holde fokus på innhold og hvilke opplevelser studentene beskriver av hva slags opplevelse som fremmer og hemmer læring og hvilke prosesser de beskriver som var meningsfulle i deres læringssituasjon, tolkningen følger en kritisk refleksjon mellom empirien og teorien (Riessman, s.6, 2008).

Studenttekstene er fortalt på en kronologisk måte, da dette er prosesstekster og leveres inn en gang i mnd. Studentfortellingene beholder sine originale stemmer, det jeg imidlertid har gjort er å sette sammen narrative utfra narrativ teori og historiene er satt sammen av start, (attending) krise, vendepunkt, historiens hjelpere, (midten) og hvordan studentene selv oppsummerer i et retrospektivt perspektiv hvordan de lykkes som student. Videre er studentenes historier meningsfortettet ytterligere og kapittel fem består av studentenes hovedplott. Utfordringen her er at temaene slik sett løsrives fra det opprinnelige materialet og sammenhengen det ble presentert. Det er mine valg som til slutt representerer historiene og slik de fremstilles. Det er mine parafraiseringer (gjentagelser), min kreativitet i metaanalysen og mine perspektiver som til slutt representeres. Videre er temaanalysens hovedanliggende å sammenligne på tvers, nyansere med utgangspunkt i de seks studentene. Antall kategorier ble viktig, for mange kategorier gjør sammenligningen lite oversiktlig, og for få fører fare for at nyansene forsvinner. I dette tilfellet ble det seks kategorier eter hver og en student sitt hovedplott (Thagaard, 2013).

4.6.3 Meningsfortetting av narrative

Prosessen med å velge ut narrative var en trinnvis prosess. Det ble lest gjennom studenttekstene fritt og nøytralt slik at jeg fikk en oversikt over materialet. Dette var en prosess som ble gjentatt flere ganger. I denne fasen dannet jeg meg et generelt inntrykk av tekstene og fortellingene studentene formidlet. I neste omgang ble det foretatt korte

fortolkninger av mening i teksten. Dette skrev jeg som små notat i margen og lot dette stå fritt uten ytterligere fortolkning. Deretter tok jeg med meg dette materialet til skolen, der jeg benyttet stor tavle, fant felles begreper og jobbet frem nye begreper, samtidig arbeidet jeg med systematisk tekstkondensering/meningsfortetning. Jeg fremhevet og sammenlignet bruk av begreper og tolket ytterligere mening til begrepene via kritisk teori. Dette ble en frem og tilbake prosess, jamfør. 4.1.1 og punktene jeg har beskrevet under må ikke forstås som rigide nivå, men som et sirkulært arbeid.

Riessman (2008) viser til at dekontekstualisering og rekontekstualisering av narrative er en prosess der man utvider innholdet i fortellingene og reduserer og fortetter historiene. Hun hevder videre at denne prosessen ender i en fortelling vi presenterer for leseren. Slik jeg forstår det, deler hun denne prosessen inn i fem nivå. De narrative segmentene begynner med første nivå kalt «attending» eller deltagelse. Her starter fortelleren med å beslutte hva hun vil fortelle. Fortelleren foretar et selektivt valg med tanke på hva som blir fortalt og hva som utelukkes. Neste nivå kaller Riessman for «telling». Altså fortellingen. Fortelleren velger ut hva som skal fortelles. Dette punktet må forstås i forhold til studentenes bevissthet rundt prosessloggene og at prosessloggene, på tross av at dette er frie tekster skal svare på noen spørsmål, hvor mottaker står i en maktposisjon, både som studieansvarlig og som leder av forskningsprosjektet tekstene siden skal benyttes. Tredje nivå «Transcribing», er der man enten beskriver en fortelling, eller skaper en fortetting av en. Her er det forskeren som reduserer og gjør utvalg i forhold til hvilke narrativer som blir med og hva som ikke blir med videre i tekstene. I mitt tilfelle reduseres først x antall tekster til en mindre historie, men for å beholde nærheten til studentenes primære tekst, er disse satt sammen av originale studentsitater, i hovedsak fra en start, et vendepunkt og en avslutning, dette kaller jeg «hovednarrativet». Leseren kan følge narrative i sin helhet, jamfør vedlegg. Deretter trekker jeg ut hovedplottet og presenterer dette som studenthistorier i kapittel fem. Disse hovedplottene er meningsforteddede i stor grad og danner grunnlaget og metaforene for kategoriene. Hovednarrativene er grunnlaget for analysen. Jeg diskuterer ikke sitat løsrevet, men bygger studentfortellingene opp av deres egne sitater. En frihet jeg benytter da metoden legger vekt på at analysearbeidet er en kreativ prosess og gir flere mulige innganger, nærmest som frihet gis til en kunstner (Riessman, 2008).

Neste nivå er «Analysing». Forskeren bestemmer hva som skal forstås og med hvilke teorier. Forskeren gjør sine kritiske tolkninger med sin epistemologiske/ teoretiske, bakgrunn. Slik gjøres et forsøk på å gjenskape det som ble fortalt, med en dypere og

underliggende fortolkning/mening. Her er faren, slik Riessman, hevder, at narrative kan ha mistet mye av sin opprinnelige stemme. Det er derfor viktig å huske på at det er forskerens, i dette tilfelle mine utvalg og fortolkninger som nå har bestemt hvordan fortellingen legges frem. Riessman, sier, forskeren har med bakgrunn i utvalg og hvordan fortellingene er analysert, lagt frem et dokument. Leseren som leser har nå anledning til å utvide forståelsen igjen, med sin fortolkning og med den kontekst leseren forstår fortellingen (Riessman, 2008). Med bakgrunn i de overnevnte prosesspunktene ble funnene fra avhandlingen hentet fra seks studenters loggførte beskrivelser av hva som har fremmet og hemmet deres læring, samt hvordan de har opplevd å være masterstudent.

I og med mine analyser er temabasert, er ikke analysen knyttet til hver enkelt student som en livsfortelling (Riessman, 2008). En viktig del av analysen var derfor å lete etter felles temaer, erfaringer, opplevelser som svarene kunne sorteres etter. Samtidig var det et poeng å se etter forskjeller blant studentene og nyansere behov og hvordan individuelle, relasjonelle og strukturelle forhold virker inn på deres opplevelse av studielivskvalitet. Min erfaring er at en del av temaene og kategoriene gikk over i hverandre, og det var vanskelig å skille dem fra hverandre som vanntette skott, samtidig var temaene ikke i like høy grad til stede i alle fortellingene. I den store fortellingen i kapittel syv, benyttes en billedfortelling, en metafor for å vise til de store hovedscenene i studentenes utdanningsløp og hvordan de beskriver hendelsesforløpene. Dette for å vise til ulike måter å presentere temabaserte narrativer og fleksibiliteten i kvalitativ metode og for å gi leseren det store bildet før sammenfatning og konklusjon fremstilles (Thagaard, 2013).

4.7 Analysens struktur

Her presenteres en tabell som viser en oversikt over hvordan jeg har strukturert analysearbeidet etter naiv lesning og de førte fortolkningene var gjort. Tabellen viser temaene ordnet etter individ- gruppe- og samfunnsnivå. Som alle tabeller, er denne også svært forenklet, men viser leseren hvordan arbeidet ble organisert

Tabell 2; analyse struktur

Kvalitet i høyere utdanning	Nivå	Bourdieus begreper	Honneths begreper	Utdannings-teori	Psyk./ped.
Kvalitet i utdanning	Samfunn	Doxa	Rettslig anerkjennelse	Kvalitet som kultur	Verdier, kultur/ Eierskap
Utdanningskval.	Gruppe	Felt	Sosial verdsettelse	Feltrelasjon Lærerrollen	Deltakelse
Studiekvalitet Studielivskvalitet	Individ	Habitus	Kjærlighet Primær anerkjennelse	Selvrefleksivitet/selvavgrensning transformasjon	Individuelle Psyk/ped. Forutsetninger.

Tabell 3; Analyseresultater; her presenteres en tabell som viser arbeidet med analysefunn.

	Naiv lesning	kodingsprosess	analyse	Deduktiv/induktiv
	Begreper	Refleksjon	Kategori/ tema	Anvendelig teori
1.	Tillit, respekt, trygghet, tilbakemelding Redsel	Avmakt, anerkjennelse, angst, tap av kontroll	”Uten deg får jeg det ikke til”	Anerkjennelse Kritisk teori
2.	Tilhørighet, medelever, mening	Gruppe, rettigheter, kapital, felt, kontroll	”Plasserer seg i feltet”	Feltposisjonering
3.	Verdighet, oppfølging Provosert	Tillit, struktur, organisering, selvoppfatning mistillit	”Når egenligheten provoserer feltet/ når feltet provoserer egenligheten”	Kultur, System Sosiokulturell læringsteori
4.	Handlingsrom, selvtillit	Kontroll, tid, gjenkjennelig, arbeid	”Med begge bena i feltet”	Praksis
5.	Makt, regler,	Dele, privat, personlig, stillasstøttende	”Forstår spillet”	Doxa Kritisk teori
6.	Prosess, utvikling, se seg selv, kritisk	Nærmeste utviklingssone	”Når man lærer mer enn fag”	Transformasjon Dannelse

Gjennom kodingsprosessen sammenlignet jeg begrepene som var gjennomgående i samtlige tekster. Videre gjennom refleksjon og diskusjon gav jeg dem mening slik at jeg kunne sette dem sammen igjen med et utfyllende innhold og fortelle historiene som temafortellinger. Hver historie har en start og en ende, et vendepunkt og ett hovedplott. Jeg har valgt å fokusere på dette hovedplottet i historien, som en meningsdannende struktur. Jeg er klar over at historien kunne gitt andre plott dersom andre perspektiv var benyttet. Jeg har lagt min mening til plottet og det er derfor mine ideer og fortolkninger som ligger til grunn og motiverer til å skape fortellingen på nettopp denne måten (Frønes 2001; Riessman, 2008).

Selve analyseprosessen ble en komplisert prosess da jeg opplevde en viss nærhet til de ulike studentene selv om jeg ikke direkte har samtalt med dem, så kjenner jeg igjen de ulike fasene ved at jeg nettopp har gått den samme veien selv. Som student ved samme studiet, har jeg erfaring og relasjon til de samme lærerne, og ikke minst erfart de samme opplevelsene studentene gjenforteller. Jeg kom tett på dataen og empirien fordi jeg er student på studiet selv. Jeg forholdt meg ikke til noe ukjent der ute, men var i dialog med studentbeskrivelsene, og mine egne erfaringer. Det krevde en selvbevissthet og en evne til selvavgrensning, slik at jeg kunne ha en viss formening om hva som var mitt eget (mine opplevelser) og hva som skred frem av historiene. Videre i analysearbeidet endret min opplevde nærhet seg. Da jeg videre tok i bruk abduksjonsmetoden og via videre teori og analysearbeid tok i bruk ulike perspektiver for å forstå studentenes fortellinger, opplevde jeg at den først erkjente nærheten gikk over i en større distanse til studentene. Oppmerksomheten min ble rettet mer mot temaer i materialet, fremfor personen som hadde skrevet det (Thagaard s. 157, 201, 2013).

Hovedmaterialet var som tidligere nevnt 400 studenttekster, redusert så til 2011-13 kullet for deretter å reduseres ytterligere til seks studentfortellinger. Disse seks studentene som utgjør datagrunnlaget for analysen er studenter som har gjennomført til normert tid. Det foreligger ingen sosiodemografiske opplysninger om studentkullene, så det er ingen sikker kunnskap om hvilken bakgrunn de seks studentene har. Hverken kjønn, alder, klasse eller profesjon var variabler jeg kunne velge eller velge bort. Det er verdt å merke seg at studentene som utgjør datagrunnlaget har i utgangspunktet ressurser som gjør kvalifiseringen mulig. alle studentene som er undersøkt, leverte til normert tid. Mine refleksjoner i analysen omkring kapital og kulturell erfaring med feltet, er slik sett preget av hvilken mening og hvilken fortolkning jeg legger i begrepene og opplevelsene studentene beskriver knyttet til dette. Kategoriene jeg presenterer er tema jeg mener går

igjen i de fleste studenttekstene, men på ulike nivå og med individuelle forskjeller. Slik sett lette jeg på en måte etter en «arketypisk student» med sterk nok stemme i sin fortelling og med begreper som kunne ilegges mening (Thagaard, s. 32, 2013).

4.8 Et kritisk blikk på eget arbeid

I følge Riessmann (2008) må en narrativ studiets gyldighet vurderes ut ifra hvorvidt fortellingene som er fortalt av deltakerne er troverdig. I dette prosjektet er studentene deltagende gjennom sin deltagelse i studiet. De er også deltagere i forskningsprosjektet gjennom tekstene de har skrevet. Vi vet at studentene er informert og har skrevet under på at tekstene vil bli analysert og benyttet som forskningsmaterialet der studieansvarlig er leder av prosjektet. Slik er forskningsetiske hensyn ivaretatt (NESH, 2006). Et etisk dilemma er, slik jeg ser det, at den som stiller forskningsspørsmålene er den som skal bedømme og anerkjenne studenten(e) i feltet. Det er den samme personen som skal gi karakter og ivareta studiekvaliteten, samt studentenes rettigheter under studietiden. Vi kan anta at studentene er påvirkete eller svarer på spørsmålene utfra et ønske om anerkjennelse og et ønske om å posisjonere seg. I tillegg er det slik at jeg som student ved samme studiet er preget av erfaringer som ligner studentenes egne fortellinger. Jeg bærer med meg de samme forventningene, er påvirket av de samme systemene og ønskene om å lykkes. Mitt mål vil bestå i å kvalifisere og jeg er som de andre studentene påvirket av mitt liv, min bakgrunn, min forforståelse. Denne avhandlingen vil derfor være preget av min subjektivitet og måte og forme resultatene på, ikke minst min evne til å disiplinere meg og etterleve de krav som tilkjenne gir suksess sett fra utdanningsinstitusjonens side.

Kan så et utvalg på seks studenthistorier ha noen gyldighet eller overførbarhet? En kan mene det, etter å ha lest de 400 hundre studentfortellingene i sin helhet, så jeg at hver og en historie forteller noe mer enn en privat og personlig historie. Den er koblet opp til studentens livsløpfortelling og er kontekstuell i form av at den fortelles i sammenheng med den kultur og den oppvekst, erfaringer og den spesifikke tiden studenten er en del av. Studentene forteller om det å være et helhetlig menneske, de snakker ikke bare om kvalitet ved studiet, de bringer inn hvilken livskvalitet de opplever, sine personlige individuelle forutsetninger, og kriser de går gjennom. Slik skiller de ikke mellom livet og skolelivet. De snakker om en studielivskvalitet på tvers av de ulike livsarenaer. Skaalvik & Skaalvik (2005), påpeker at private forhold utenfor «skolelivet» har påvirkning. Summen av livsbelastninger påvirker graden av mestring. Jeg mener å finne noe resiliente i Damsgaard sitt studielivsbegrep (Høyskolen i Telemark, 2015a), der det ligger en sensitivitet for dette.

I oppgaven er det benyttet et sosialkonstruktivistisk perspektiv til å forstå læring og dannelse av individet. Narrativ metode og analyse likeså. I første halvdel av vårt århundre var behaviorisme og konstruksjonisme sentralt perspektiv innenfor læring. Man knyttet læring til vane, respons og koding via språk, lagring og minne. Læreren blir da en, som «lærer fra seg» og mottaker den som dekode og lagrer, og «lærer til seg». Dette blir et individualistisk syn på læring. Slik jeg ser på læring i avhandlingen, blir læring situert, det vil si som en dialogisk, sosialt konstruert aktivitet (Dysthe, 2001). Læring skjer ved å delta og sees som en sosial aktivitet hvor synet på aktøren er mer aktiv, men allikevel påvirket av strukturenes mer eller mindre synlige maktaspekter. Honneth og Bourdieu er henholdsvis opptatt av makt og konflikt, og anerkjennelseskamper, de skiller seg der Honneth er mer opptatt av anerkjennelse i et filosofisk perspektiv og behovet av sådan for å unngå konflikt, peker Bourdieu på at konfliktene er der, (kampene pågår), og må forstås for å se dimensjonene av dominansforholdene. Honneth er mer opptatt av hvordan etableringen av gjensidige anerkjennelsesformer henger sammen med mulighetene aktøren har for fri utvikling og hvordan rettfærdige samfunn kan utvikles (Wilken, 2008; Honneth 2008). Ved å benytte et perspektiv i avhandlingen kan man gå glipp av andre måter å se relasjoner mellom fenomen. Man kunne funnet andre svar på problemstillingen dersom andre perspektivet ble benyttet. Ny forskning og nye sannheter etableres med tiden og jeg presenterer i denne avhandlingen et syn på læring som etableres på alvor innen utdanning fra 1979 tallet. Hovedforskjellen fra tidligere syn er at læring innenfor et sosialkonstruktivistisk syn ser læring som sosialt konstruert og at språket spiller en nøkkelrolle (Imsen, 2010)

5.0 Fortellingene

I dette kapitlet blir leseren kjent med seks studenter, via deres narrative om hvordan de har opplevd å være masterstudent, og hvordan de har opplevd fenomener som har fremmet eller hemmet deres læring underveis. Det er valgt å navngi dem, med fiktive navn, med det ønskes det å sette leseren i en relasjon til historiene. Det vil i følgende del presenteres analytiske kategorier, hvor studentenes utsagn og fortellinger belyses og tolkes utfra tidligere presentert teori. Det er valgt å benytte de samme kategoriene som hver av hovedtemaene narrative presenterer. Jeg minner leseren på nytt om at det er hovedplotet i historien som ble til kategoriene. Under hvert hovedtema/kategori presenteres deretter funn som går på tvers, nyanserer eller har likheter innenfor den samme kategorien. Funnene i studenttekstene viser at på tross av at studentene ofte kan benytte like begreper i tekstene, beskrives ulike opplevelser, relativt til individuelle forutsetninger. I tillegg til den overordnede problemstillingen, benyttet jeg noen hjelpefaktorer jeg så etter da jeg etter hvert ble bedre kjent med fortellingene.

- Søker og beskriver behov for tilbakemeldinger
- Er ikke avhengig av direkte tilbakemeldinger personlig, men foretrekker struktur og viser til de objektive kriteriene som en del av tilbakemeldingen
- Viser et personlig følsomt forhold til tilbakemeldinger
- Viser evne til selvavgrensning, abstraherer begreper
- Søker å akkumulere kunnskap, tar i bruk ressurser i felleskapet
- disiplinere seg, lydighetsspill, tar i bruk ulik praksis

Disse hjelpefaktorene dannet så tilslutt disse underordnede problemstillingene; Hvilken betydning har individuelle forhold? Hvilken betydning har relasjonelle forhold? Hvilken betydning har strukturelle forhold?

Tabell 4; Jeg har laget en oversiktstabell som viser hvert tema og hvilke beskrivelser som dannet hovedplottet, som igjen dannet grunnlag for hver og en temakategori.

Tema/kategori	Beskrivelse av innholdet
«Uten deg får jeg det ikke til»	Henter støtte enten i relasjon til lærer, medstudent, systemet, familien, eller henter støtte i seg selv.
«Plasserer seg i feltet»	Akkumulerer kunnskap, posisjonerer seg, deltagerstatus.
«Når egenligheten provoserer systemet, når systemet provoserer egenligheten»	Verdier, habitus, egenlighet, symbolsk makt, verdikonflikt.
«Når man lærer mer enn fag»	Transformasjon, dekodning/ rekoding, self empowerment/ dannelse.
«Forstår spillet»	Avdekker doxa, lydighet, disiplinerer seg, lydighet til systemet.
«Med begge beina feltet»	Har rett kapital, tillit, mestrer, kroppsliggjort selvtillit, bevisst egen posisjon, føler seg verdsatt.

5.0 Studentenes fortellinger

5.1 Sissel

Sissel er barnevernspedagog og tar med seg sin profesjonsbakgrunn og kopler dette opp mot nye tema. Hun føler hun har tatt et riktig valg. Sissel jobber ved siden av studiet, og hun sliter med å organisere tiden sin. Hun opplever at hun blir usikker dersom hun ikke rekker over hele pensum. Hun blir sliten av intensiteten på studiet og blir utmattet etter hvert emne. Hun trenger tilbakemeldinger og struktur på studiet for å klare holde sitt fokus. Der forelesningene ikke innehar relasjon til studentene eller er organisert med tydelige rammer, blir hun usikker. Hun forteller om en egenvilje, samtidig som hun er åpen på at hun faller sammen uten tydelige tilbakemeldinger. Sissel forteller at god tilbakemelding fra familie, venner, kollegaer, medstudenter, og spesielt foreleser(ne) som helt vesentlig for sin læring. Under studiet opplever hun tap av nær en person, og livet utenfor påvirker skolelivet. Dette er historiens høydepunkt og der krisen oppstår. Vendepunkt kommer da hun tar i bruk hjelperen i historien, i form av en nær relasjon og støtte fra studieansvarlig, samt hennes nære og gode studievenninne som et ledd for å klare å gjennomføre. Sissel forteller hvordan hennes egenvilje og anerkjennelse fra de nære, bringer henne i havn. Plottet i historien handler om studentenes behov for anerkjennelse både personlig anerkjennelse og som verdifull bidragsyter inn i gruppe og på systemnivå.

5.2 Signe

Signe forteller hun har havnet på rett hylle og at hun opplever miljøet i klassen som hyggelig, men litt klikkete og faglig ulik. Samtidig plasserer hun seg på en måte litt på siden av det hele, mer som tilskuer enn som deltaker i et klassefelleskap. Hun tenker at det har å gjøre med at de har ulik bakgrunn og at de har ulik interesse av fellesskapet. Hun synes det er lite læring for henne i gruppearbeidene. Hun søker læring via den konkrete tilbakemeldingen fra skrive trening og innleveringsoppgavene. Hun søker å forstå forventningene til henne som student og engasjerer seg i undervisningen og de overordnede målene. På den måten kan hun søke å forstå kravene fra studiestedet. Hun erfarer en krise da hun forstår at de andre benytter fellesskapet til sin læring ved å dele erfaringer under eksamen. Hun erfarer et vendepunkt da hun gjør en positiv erfaring under et fremlegg. Hun benytter denne korrigeringen og når økt evne til å forstå seg selv via kunnskap i emnet om kulturforståelse. Signe ser seg selv i lys av en større sammenheng og hun benytter faget som et verktøy for å avdekke til nå skulte stengsler. Plottet i historien

handler om studentenes evne til selvrefleksivitet og hvordan de tar i bruk ny kunnskap til å bevege seg i feltet. Signe etablerer en nær relasjon til veileder, sammen med ny innsikt via et fag som gir henne verktøyet. Hun forteller om opplevelsen av anerkjennelse, som sosialt verdsatt i feltet.

5.3 Mette

Mette forteller at hun i starten av studiet blir utfordret av systemet og at hun utfordrer systemet tilbake. Hun forteller at hun er krevende i sin studentrolle og hun opplever og kunne være det på tross av at hun provoserer. Lærerne anerkjenner hennes personlige stil i forelesningene. Krisen oppstår da det blir vanskelig å forene private hendelser og kroppsliggjorte mønster som møter faget og uttalte holdninger til sin egen praksis. Hun kjenner på det psykologiske i egen habitus, der hennes egne drifter, møter det dynamiske og relasjonelle i det sosiale. Mette vil ha struktur, samtidig som hun provoseres av det. Hun finner sin støtte i et system som krever struktur av henne, som krever at hun er målrettet og leverer, men får tåle denne motstanden trenger hun en anerkjennende relasjon til studieansvarlig. Mette sier studieansvarlig ser hennes egenlighet og hjelper henne til å bruke den til å avgrense seg selv og oppnå en evne til selvrefleksivitet. Plottet handler om å forstå de grunnleggende verdiene som ligger i systemet (praksis i feltet), og kunne avdekke om dette er forenlig med egenligheten og allikevel utvikle seg som fagmenneske og person.

5.4 Tone

Tone har nylig utdannet seg som barnevernspedagog og har gått direkte fra bachelor til master, og det opplever hun selv som positivt. Ikke alle rundt henne synes det er like positivt, det gjelder de som har jobbet noen år i feltet. Dette provoserer Tone. Hun opplever forelesningene som veldig positive, noe som ikke har vært tilfelle tidligere. Hun opplever å samarbeide godt i grupper, hvor det er gode kunnskaper i gruppa. Tone er vant til å levere inn oppgaver, slik at hun opplever ikke masteren som noe stort arbeidspress. Hun får gode karakterer. Hun jobber ikke ved siden av studiene og opplever derfor å ha god tid til studiearbeidet. Hun setter av en dag i uka hvor hun bruker tid til andre ting enn studier, blant annet husarbeid og avslapning. Det sier hun har vært viktig. Hun sier hun har god kontakt med venner og familie, som etter hvert blir inspirert til å studere slik som henne. Tone forteller om hvordan hun tilegner seg kunnskap underveis og om egen motivasjon. Under studiet opplever hun flere episoder i sitt private liv tar bort fokus på

studiene, motivasjonen endres, også hennes personlige egenskaper. Vendepunktet kommer da hun selv blir bevisst dette. Da gjør hun på nytt endringer, men denne gangen bevisst. Dette vendepunktet utgjør hennes transformasjon. Plottet i historien til Tone er livet utenfor skolen og at omgivelsene påvirker studenters utvikling og transformasjon.

5.5 Tiril

Tiril forteller hun at hun i starten av studieløpet opplever at arbeidsmengden er stor, til tider for stor, for hennes kapasitet. Tiril føler seg stresset og hun føler et stort press og får en stressreaksjon på det å gjennomføre sine oppgaver som student. Disse oppgavene er å lese hele pensum, finne tid til å lære seg det som er viktig, og å skrive gode oppgaver. Tiril leter etter svar på det som kan sikre henne suksess som student. Tiril forteller at hun blir redd, hun trenger tid og hjelp til å forstå hva som ligger i kravene til henne. Hennes fokus er på det skolerelaterte arbeidet, og det å oppleve mestring og kontroll. Tiril forteller at vendepunktet kommer når hun etterspør hjelp av rådgiver på skolen og hun sammen med henne finner en form på det hele. Plottet i historien tegner seg som studentenes søking etter å forstå hvordan spillereglene fungerer og hvordan de skal disiplinere seg for å lykkes.

5.6 Anne

Anne forteller at hun kombinerer studiene med full jobb, noe hun kan da hun ikke har barn boende hjemme. Hun opplever studiet tilgjengelig, hun både forstår og tar i bruk tilbakemeldinger som hun blir gitt. Anne synes formen på forelesningene er bra, det vil si dialogen og prosessene hun opplever å gjøres tilgjengelig for dem. Hun liker tydeligheten noen forelesere har og hun trenger det. Jobbmessig står hun i en krevende periode med omorganisering og med lederansvar, dette gjør at Anne blir sliten. Samarbeidet i gruppene får hun bekreftet seg selv, det er nødvendig for å minske presset. Anne har mye i livet sitt utenfor studiet. Noe hun takler da hun både opplever faget tilgjengelig og at hun finner strategier som disiplinere henne. Hun har trygghet i seg selv og hun opplever anerkjennelse fra omgivelsene. Plottet handler om studenter som har med seg riktig kapital inn i feltet og som opplever at utdanningskulturen er kjent.

6.0 Analyse

I denne delen presenteres min fortolkning av hva det er som fremmer og hemmer studielivskvalitet slik studentene ser det. Presentasjonen består av tematiske fortellinger. Fortellingene er konstruert og allerede fortolket av meg slik det anbefales i henhold til narrativ analyse (Riessman, 2008). For å ivareta vitenskapelige idealer om transparens og etterrettelighet er narrativene lagt ved i sin helhet slik de ble fremstilt og skrevet av studentene.

Hovedplottene fra studentfortellingene, er vist som i kapittel fem. Plottet referer til en grunnide om hvordan ting henger sammen. Gjennom plottet gjenskapes hendelser innenfor en tematisk helhet og kan gjerne defineres som hovedpoenget i historien. I narrativ analyse vil det slik sett være relevant å vurdere hvilket plott som dominerer aktørens fortelling, fordi plottet da representerer inngangen til fortolkningen. Analysearbeidet foregår som en teoretisering av temaene studentene forteller om og bare unntaksvis klipper jeg med sitater fra narrativene, jamfør vedlegg. Som jeg viser til i metodekapittelet, skildrer Riessman temaanalyse som en egen måte å analysere narrative på, der innhold er i fokus (Riessman, 2008). Tross de seks studentenes individuelle forskjeller tegnet det seg allikevel noen fellestrekk og temaene er utvalgt på bakgrunn av forskjellighet og likheter i de ulike historiene.

Slik vil analysen bære preg av en tematisk analyse som fortolkes og forstås i lys av ulike teoretiske forståelsesrammer innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Utfordringen i forskningsprosessen kan være at jeg som deltager i samme felt leter etter allerede kjente erfaringer i studentfortellingene slik at jeg ikke ser alternativene. Å eliminere bias er i følge Malterud (2011), vanskelig og heller kanskje ikke ønskelig, da hun mener at det også kan representere en ressurs i forskningsprosessen og at forskerens ståsted og feltkunnskap gir spesielle forutsetninger for innsikt og forståelse. Analysens mål er å skape innsikt i hvordan studentene opplever kvalitet og hvordan individuelle, relasjonelle og strukturelle fenomen påvirker denne. Avslutningsvis oppsummeres analysens konklusjoner.

6.1 «Uten deg får jeg det ikke til»

Kategori «Uten deg får jeg det ikke til» handler om studentenes behov for anerkjennelse og støtte. Slik jeg ser det er dette avhandlingens hovedfunn. Studentene beskriver hvordan de henter støtte i ulike relasjoner, systemet eller i seg selv for å mestre de ulike

utfordringene studiet byr på. Vi får også her se hvordan det dialogiske samspillet mellom studielivet og livet generelt virker inn som resiliente faktor(er).

Sissel differensierer sin læringseffekt i tråd med forelesernes ulike måter å lede klasserommet på (Hattie, 2009). Hun ser hvordan foreleserne inviterer til personlig relasjoner, eller der de ikke gjør det. Hun er også sensitiv i forhold til hvordan de møter henne og medstudenter med respekt og anerkjennelse. Sissel peker på en spesiell lærer og viser til hennes gjentatte personlige tilbakemeldinger som signifikant for hennes gjennomføring av studiet. Ved å bli bekreftet individuelt av denne læreren, opplever hun selvtillit i klasserommet. Sissel søker den private og nære relasjonen med foreleseren, og hun opplever å bli møtt med denne nærheten (Honneth, 2008).

Schibbye, (2012) beskriver det å ha en anerkjennende væremåte som vesentlig i utviklingen av relasjon til den andre. På lik linje med Honneth, (2008) beskriver hun kjærlighetsaspektet i den intime relasjonen som avgjørende for individets selvfølelse og evne til å oppleve seg avgrenset og tolerert som annerledes. Anerkjennelse på det private område avgrenser Honneth, (2008) til det å gjelde de nære relasjoner, det vil si relasjoner der individet knytter personlige bånd. Bourdieu benytter begrepet habitus for å vise til individets kroppsliggjorte og til dels ubevisste selvoppfatning (Wilken, 2008).

Sissel viser til det gode samarbeidet med student x. Hun etablerer en nær relasjon til denne studievenninnen. Her ser vi at hun også på gruppenivå, ønsker de intime og personlige relasjonene. Hun ønsker den solidariske støtten, og hun søker denne via et personlig nivå. Det kan virke som om Sissel opplever dette samarbeidet som sammenfallende med egne verdier og denne gjensidigheten og selvbekreftelsen av egen verdi, oppleves anerkjennende og hun opplever å bli bekreftet som et selvstendig jeg slik Honneth, (2008), beskriver det. Dette inntrykket forsterkes av at hun beskriver det som vanskelig å delta i gruppearbeid, dersom diskusjonene og aktivitetene blir for mange. Hun opplever en til en relasjon som mer fremmede for læringen, enn der gruppen består av flere deltakere. Dette kan tolkes som om Sissel benytter denne studievenninnen som medierende hjelper og at hun støttes i sin læring via dette personlige og nære samarbeidet (Imsen, 2010).

Honneth peker på at det er helt nødvendig og oppleve seg akseptert for det autonome selvforholdet i en privat anerkjennende sfære for å kunne godta at man er forskjellig. Hegel snakker her om å bli til i den andre. En dialektisk prosess, der man gjenkjenner noe ved seg selv i den andre, og kommer ut forandret, eller til noe mer enn det man var. Ikke at det er

skjedde en påvirkning, men en affektiv bevissthetsutvikling, en kvalitativ transformasjon (Schibbye, s. 51, 2012; Honneth, 2008).

Honneth hevder at kampen om anerkjennelse starter dersom man opplever en krenkelse. Dersom studentene opplever bevisst eller ubevisst og ikke å inneha de samme muligheter, eller forutsetninger for å lykkes, som alle andre, starter kampen om anerkjennelse (Honneth, 2008). Bourdieu viser til de dominerende klasser og hvordan de opprettholder maktbalansen ved å hindre de med mindre kapital å klatre på den sosiale rangstigen. Han sier at dette nødvendigvis ikke skjer eksplisitt, men at det ligger en aksept der for noe som får en virkelighetsoppfatning til å fremstå som sann eller objektiv (Wilken, 2008).

Denne formen for aksept er relatert til individets habitus og til doxa som ligger i feltet. Det er samspillet mellom disse som fører til at individet aksepterer krenkelsen de utsettes for, uten at de er den bevisst eller ser andre handlingsalternativer. Bourdieu hevder at vi mennesker tenderer til å følge en universell lov om at menneskets handling og praksis gjør at de subjektive forhåpningene om gevinst avpasser seg etter de objektive muligheter for gevinst, slik at vi investerer tid, arbeid, følelser osv. i de forskjellige felt som tilsynelatende vil høste gevinst. Slik opprettholdes og investeres det i de felt som reproducerer ulikheter og som opprettholder ulikhetene ved å besitte en bestemt habitus og kapital (Wilken, 2008)

Sissel viser til opplevelsen av anerkjennelse for egen profesjonsutdanning og hvordan hun bruker dette for å koble seg på første emne, skole, som oppleves nytt for henne. Dette kan også beskrives som evnen til selvavgrensning, hvor man settes i stand til reflektivt å forstå og knytte sammen de ulike erfaringene (Schibbye, 2012). Samtidig ser vi at Sissel opplever at hun bidrar med sin erfaring og kunnskap. Hun opplever seg verdsatt (Honneth, 2008).

Vi kan se det slik at studenten ønsker å formidle et inntrykk av refleksivitet og en som ser muligheter. Hun ser at hun kan benytte sin *kapital* (Bourdieu, 1996) og har en opplevelse av at hennes sosiale erfaringer og hennes individuelle særegenhet kan bringe henne inn i et deltakende samarbeid, som likeverd aktør i systemet, eller som Bourdieu kaller det, studenten beveger seg mot «feltet» studenten skal inn i. Disse egenskapene mener Honneth (2008), knyttes til det å være deltaker i et system, der det fremkommer en gjensidig tillit og anerkjennelse. Det er i en relasjon med gjensidig tillit at man utvikler seg emosjonelt og kognitivt. Å tenke systemisk er en måte å tenke relasjoner mellom enheter, i motsetning til egenskaper ved systemene. Relasjonene bestemmer slik sett systemets karakter og dynamikk (Schibbye, 2012).

Schibbye (2012), tenker sin relasjonsteori som en anerkjennende og erkjennende teori. Slik kan vi forstå studenten som erkjenner seg som en del av et utdanningssystem for så og enten anerkjenne seg selv som en fullverdig deltaker av en større relasjonell kontekst, eller om studenten vil oppleve det motsatte, en krenkelse og med det etablere motstand mot å inngå i relasjoner i det samme systemet og føre med seg en kamp om å opprettholde selvbilde og velge seg bort fra denne situasjonen.

Mette beskriver hvordan hun opplever redselen for den makten lærerne har når det gjelder det å bli bedømt og gitt karakterer. Det å få en slik dom, for sine prestasjoner, kan oppleves krenkende (Honneth, 2008). Damsgaard er åpen på hvordan hun presenterer et system som har mulighet til å utøve makt over studentene. Hun oppfordrer til åpenhet og diskusjon i kollegiet i frykt for at dette skal stå som ureflektert makt i systemet. På en annen side beskriver Mette hvordan hun opplever å bli respektert og motivert når hun utfordres på områder hun kan forbedre seg. Her kan tilbakemelding forstås som respekt og tillit til egen kompetanse. Når studenten utfordres slik, blir hun møtt som et subjekt og ikke som et objekt, der karakteren eller dommen hadde blitt stående uten kommentar, hun inviteres til dialog (Damsgaard, 2013b).

Anne opplever anerkjennelse og respekt for den hun er ved at hun kan snakke fritt i klasserommet. Hun opplever at medstudenter har nytte av det hun kommer med i diskusjoner. Hun har et viktig bidrag inn i fellesskapet. Studenten opplever selv at hun har en synlig posisjon blant studentene og i klasserommet. Dette gir mening for studenten i form av mestringsfølelse og en trygghet på at hun hører til i feltet (Honneth, 2008).

Sissel forteller at forutsigbarhet og tid er viktig for henne. Hun ønsker å forstå og gå i dybden. Hun ber om tid til endring og hun sier at hun opplever å miste mulighet for læring dersom hun ikke får muligheten til å forstå det hun lærer i dybden. Her etterspør Sissel tydelig klasseledelse (Hattie, 2013). Studenten ber om at foreleser på tross av sin naturlige asymmetriske relasjon i klasserommet allikevel mestrer å se på det relasjonelle møte med elevene og gi adekvate forelesninger, tilpasset nivå og evne til å forstå det som blir formidlet (Tangen, 2012).

Hun differensierer her de ulike typer forelesere ved å påpeke at hun ikke opplever samme grad av kvalitet der foreleserne ikke mestrer struktur og tilbakemelding til henne som student på samme måte. Hun sier hun faller fra dersom foreleser ikke ser henne og gir henne deltakermuligheter. En læringsfremmende relasjon er basert på at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Det er viktig at læreren mener at alle elever har et potensial for læring, og at læreren respekterer hver elevs individuelle måte å

lære på. I et subjekt-subjektforhold der tillit og ekte anerkjennelse, ligger til grunn, mener Damsgaard (2010), mulighet for samarbeid ligger.

Vår opplevelse av en trygg og god relasjon, handler i stor grad om å bli sett av den andre. Tillit er et sentralt forhold ved alle relasjoner og i en god relasjon ligger det som oftest et gjensidig tillitsforhold. Her ser vi at Sissel trenger denne personlige relasjonen i klasserommet for å oppleve tillit og til å utvikle seg kognitivt. Hun faller fra sier hun, dersom hun ikke mottar denne affektive oppmuntringen (Honneth, 2008). Her ser vi hvordan studenten tar i bruk den anerkjennelsen hun opplever og via den ser seg selv i den andre, slik Schibbye og Hegel beskriver, (Schibbye, 2012; Honneth, 2008).

I en undersøkelse som ble gjennomført av Dansk Clearinghouse i 2008, finner de empirisk belegg for å hevde at lærerens evne til å etablere en sosial relasjon til hver enkelt elev er den delen av lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevenes læring (Nordenbo, Hjort, Jensen, Johansson, Larsen, Moser, Ploug & Thornval, 2008).

Tilbakemelding er påvist å være svært viktig for læring, også i høyere utdanning. Relasjon og tilbakemelding er begreper som ofte benyttes i diskusjon rundt hva som beskriver en god lærer og hva og hvilke egenskaper som gir gode læringsresultat. Dersom en forsøker å pakke opp begrepene og ser på begrepets innhold vil både relasjon og tilbakemelding være nærliggende å sammenligne med begrepet anerkjennelse, slik den er ment i Hegels ånd. Vi kan anta at det skjer en transformasjon der tidligere kunnskap møter ny kunnskap sammen med en evne til å bearbeide dette, ved og mota anerkjennelse, det Vygotsky kaller intrapsykiske kategori (Hattie & Timperley, 2007).

En annen forutsetning for læring er at læreren er i stand til å håndtere hele klassen som gruppe. Gjennomgangen som Nordenbo og kollegaer (2008), har gjort av ulike studier, viser at en lærer som er støttende, som tolerer elevenes egne initiativ, og som greier å motivere dem, vil fremme faglig læring, i tillegg får elevene også støtte til å utvikle autonomi, selvtillit og motivasjon. Dette støttes også av John Hattie (2013), metaanalyser, som viser at relasjonen mellom elev og lærer er en av de faktorene som har størst effekt på elevenes læringsutbytte. En annen måte å se dette på er å vise til studiets organisering av «et første møte med studentene», som gir motivasjon for læring og allerede her legger grunnlaget for at studenten (e) opplever å bli anerkjent, møtt med rammer og en forventning, respekt og likeverd via en anerkjennende holdning og symmetrisk relasjon. Gjennom å bli respektert av andre, så lærer man å respektere seg selv. Den nære sammenhengen mellom kvalitet på student-lærer relasjonen og relasjonen mellom student

og student, kan også sees i sammenheng med at studenten får en slags positiv merkelapp fra foreleseren, et kvalitetstegn. Her skjer det både en anerkjennelse på gruppenivå og individnivå (Honneth, 2008; Damsgaard, 2010)

6.1.1 Oppsummering: Vi ser at studentene viser at anerkjennelse og relasjoner er viktig for opplevelsen av læringsfremmende prosesser. Vi ser at de har behov for anerkjennelse utfra ulike nivå og ulike individkjennetegn. Noen trenger den personlige anerkjennelsen i den nære sfæren, den emosjonelle støtten. Andre henter solidarisk støtte i samarbeidende fellesskap, hvor de blir speilet på ferdigheter og egenskaper. På tross av at studentene henter støtte på ulike nivå, og viser ulik grad av selvtillit, kan det synes som anerkjennelse og relasjoner er nødvendig for å fremme læring.

6.2 «Plasserer seg i feltet»

Kategori «plasserer seg i feltet» handler om hvordan studentene prøver å bevege seg i systemet. Det handler om hvordan studentene forøker å posisjonere seg og at studentene forsøker å tilegne seg de ferdigheter feltet krever. Utdanningssystemet kan synes og favoriserer visse typer kapital og visse typer studentatferd. Det kan derfor være vesentlig hvordan læreren motvirker sosial reproduksjon gjennom sin kontakt med studentene.

Signe bringer inn et perspektiv på læring som kan forstås med utgangspunkt i den didaktiske modell, eller den «treleddete relasjon», som Skjærveim benytter der han omtaler subjekt- subjekt relasjon, som « deg, meg og saken». I vårt tilfelle innhold på studiestedet, studiet spesielt og studentenes studielivskvalitet (Skjærveim, 1976; Damsgaard, 2010).

Signe kan tolkes dithen at hun etterspør en kvalitativ relasjon til studiestedet og den kultur som ligger implisitt i stedets vegger. Hun beskriver et relasjonelt forhold til feltet, det vil si, til studiets innhold, mer enn til enkelte person(er) i eller på studiet. På tross av at hun peker ut et spesielt emne og en spesiell lærer, viser hun mer til lærerens samarbeidende stil og hennes formidling av fag, enn hvordan denne læreren opptrer personlig. Hun beskriver en samarbeidende relasjon, mer enn at hun anerkjennes på det private området. Her ser vi hvordan studenten løfter anerkjennelsessfære opp et nivå og kan forstås som den rettslige og solidariske sfæren som Honneth (2008), er opptatt av.

Damsgaard (2010), diskuterer hvordan den profesjonelle ledelsen kan være med å styrke den subjektive opplevelsen av læring på studiestedet. Hun viser til studiestedets

overordnede oppdrag og mandat og hvordan dette har et gjensidig påvirkningsfelt på læreren(e) og igjen i relasjon til studentene. Hun peker på at på samme måte som en dyktig klasseleder legger til rette for god utvikling hos studentene, er god skoleledelse med på å legge til rette for dyktige og kvalitetsbevisste lærere. Kvalitetskultur blir noe relasjonelt og ikke instrumentelt, slik mye av kravene innenfor økt kvalitetsforståelse viser til i sine evalueringsrapporter og undersøkelser (Nokut, 2015).

Damsgaard, (2010) viser til Hargreaves (1996), som deler lærerens samarbeidskultur inn i to motpoler, «samarbeidskultur og påtvungen kollegialitet» (Damsgaard, s. 156, 2010). Det førstnevnte fører til et subjekt-subjekt syn, hvor deltagelse og samarbeid blir det bærende element i relasjonen. Motsatt kan den på tvungenhet som ligger i et mer instrumentelt forhold bli mer objektivert i forhold til noe man bør og gjør, fremfor noe man ønsker. Sistnevnte kan føre til motstand og hindre involvering og genuinitet i det gode samarbeidet som fremmer en samarbeidende institusjon. Der et samarbeidende klima inviterer til dialog, kan dette påvirke studentenes opplevelse av anerkjennelse i relasjonen til studiestedet. Sfæren av respekt, tillit og anerkjennelse smitter over på studentene.

Signe beskriver utvikling av sine skriveferdigheter i forbindelse med personlig tilbakemelding på sine skriveferdigheter. Vi kan forstå studentens opplevelse av skrivetreningen, som en kroppsliggjøring av læring. Samtidig ser vi det pedagogiske læringselementet der studentene via tanke til handling, tilbakemelding (korrigerende), refleksjon (frigjøring fra det konkrete). Her lærer studentene av sine feil, og får noe å strekke seg etter, slik Vygotsky er opptatt av, det at korrigerende utfordrer studentene vekker den til live de funksjoner i den promaksimale sone som er ferd med å modnes. (Imsen, 2010; Wilken, 2008).

Foreleser legger til rette for å oppøve skriveferdigheter, og at studentene via skiveseminarene gir hverandre tilbakemelding på tekstene. Dette kan forstås som noe relasjonelt, men også som noe kulturelt. Studiet legger opp til en delingskultur og sikrer undervisningsopplegg som fremmer samarbeid. Studenten beskriver hvordan hun opplever å bli motivert av lærers evne til å motivere studentene og til å ramme inn og strukturere skrivetreningen i studiet. Skriftspråk er en komplisert mental øvelse. Den indre tale er begrenset, fortettet på en måte. Skriftspråk må imidlertid følge hele resonnementet og forklare sammenhenger for at andre skal kunne forstå den. Vi kan forstå dette som om studenten opplever en kvalitativ endring som kroppslig gjøres via det konkrete til det abstrakte. Fra det å skrive og se noe konkret, til det å reflektere og gi mening til teksten (Imsen, 2010).

Dette samspillet mellom lærer og student handler også om tilbakemelding på det personlige og private området, hvor student opplever å bli anerkjent for sine ferdigheter. Studenten beskriver videre tilbakemelding fra medstudenter også som personlige tilbakemeldinger. Honneth beskriver hvordan det å bli sosialt anerkjent i en gruppe påvirker individets selvtillit og opplevelse av egenverd i et fellesskap, som deler samme verdigrunnlag (Honneth, s. 101, 2008).

Sissel sier noe om det samme, der hun beskriver det som fremmede for hennes læring at det finnes åpenhet om og tilgjengelig informasjon om det overordnede målet med studiet og studiets emneplaner og innhold. Hun trenger mer personlig støtte, i form av at hun søker dette kommunisert fra lærer. Hun understreker dette ved å fortelle at i ulike emner er dette ulikt kommunisert fra den enkelte lærer. Sissel nyanserer ved å vise at hun opplever større grad av kvalitet i emnet, dersom lærer personlig har lagt til rette for struktur og informasjon. Hattie (2013), benytter begreper som målrettet og synlig læring for å understreke betydningen av at formålet med undervisningen er klart for studentene. Dette innebærer at læreren vet hvor han vil med timen og begrepene og målene er tydelig for studentene også hvordan dette henger sammen med læringsmålene overordnet sett.

Anne forteller i sin historie at hun profitterer på form, innhold og hvordan lærerne engasjerer seg i studentenes læreprosess, og viser interesse for deres fremtidige mål og tanker om feltet og ikke bare formidler fag. Hun forteller at det å få kunnskap om det overordnede målet og hvordan planer og struktur har hengt sammen underveis, ble fremmede for hennes læring. Igjen kan vi se vi den tre leddede relasjonen, saken, deg og meg og hvordan studentene beskriver dette som anerkjennende (Skjærveim, 1976; Honneth, 2008).

I doktoravhandlingen til Thomas Nordahl, (2000) finner han empirisk grunnlag for å argumentere for ulik oppfatning blant lærerne og elevene i deres virkelighetsoppfatning av hva som skjer i skolen. Mens lærerne vektlegger det undervisningsdidaktiske, ser elevene på relasjonene og på skolen som en sosialt utviklende arena som det viktigste. Overført til høyere utdanning, kan det tenkes at studentene legger mer vekt på det relasjonelle aspektet i kulturen, enn det som til nå er blitt vektlagt.

Innenfor symbolsk interaksjonisme, fremheves kultur, og relasjoner, samt hvilken tolkning individet har av dette som førende og det som styrer handlingene våre. Og fordi den solidariske og rettslige anerkjennelsen er viktig for oss, så vil vi tilpasse oss den rådende kulturen. Dette gjør at vi kan forstå og anerkjenne doxa i feltet, som overordnet det som

skjer i den intime relasjonen mellom lærer og student. Det kan være slik at studentene med god selvtillit og som allerede opplever at de har noe å tilføre feltet, men som opplever at systemet er lite relasjonelt og anerkjennende, legger til hinder en mer deltagende og gjensidig relasjon med foreleserne. Mette beskriver i sin historie at hun opplever nettopp at foreleserne på tross av sin forskjellighet evner dette samarbeidet. Hun beskriver hvordan dette samarbeidende fellesskapet gir henne motivasjon til å prøve ut dette på sin arbeidsplass. Hun sammenligner tilbakemeldinger gitt fra studiestedet opp mot tilbakemeldinger hun opplever fra sin leder på egen arbeidsplass. Det er ingen felles orientering om saken, mellom henne og arbeidsgiver. Her opplever hun at relasjonen handler om deg og meg. Hun ønsker en treleddet kommunikasjon, der hun anerkjennes relasjonelt om et høyere felles mål (Aakvaag, 2008; Skjervheim, 1976).

Damsgaard (Høyskolen i Telemark, 2015a), med sitt begrep «studielivskvalitet» peker på noen fenomener som kan være å finne i dette samspillet i studentenes opplevelse av kvalitet ved det relasjonelle aspektet ved utdanningssituasjonen. Damsgaard, har gått veien via Tangen (2012), sine fem begreper, Kontroll, Arbeid, Relasjon og Tid. Slik jeg ilegger begrepet mening, handler dette om studentenes subjektive opplevelse av den totale studielivssituasjonen. Ikke bare det som handler om undervisningskvalitet, formel tilbakemelding, eller de strukturelle målbare kriteriene, men hvordan livet som student påvirkes av flere fenomen. Fenomen som ikke er like lett å måle, men som er der like fullt. Jeg tenker begrepet innebærer en individuell tilnærming, i det begrepet har en «livskvalitet-dimensjon» og hvordan den kvalitative opplevelsen av dette er. Individuelt har man ulike forutsetninger. Begrepet åpner opp for å belyse og kunne forstå dette. Som vi innledningsvis har nevnt er studentmassen i dag en helt annen enn for bare noen tiår siden. Livene studentene bringer inn i studiesituasjonen er ulik, både når det gjelder sosiale, kognitive og psykologiske faktorer. Begrepet åpner opp for å kunne ta hensyn til å kunne ivareta og fremme det unike i hver enkelt student.

Som en del av prosessen med å styrke kvalitet, har kvalitetskultur og organisasjonspsykologi blitt gitt en «tatt for gitt» mening til det å forstå kvalitative utviklings og forbedringsprosesser i høyere utdanning. På den ene siden ser man kultur som noe en organisasjon har, det vil si at man kunne identifisere en kultur og eventuelt manipulere dens mange faktorer. På den andre siden er kultur noe en organisasjon er, det vil si kultur som en integrert prosess av sosial interaksjon og at det kulturelle livet innenfor en organisasjon var umulig skille fra andre faktorer (Harvey & Knight, 1996; Harvey & Stensaker, 2008).

Nasjonale og institusjonelle systemer for evaluering, vurdering og godkjenning er nå rutine i de fleste europeiske land. Men dette betyr ikke at kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling er en integrert del av sektoren. Tilgjengelige data tyder heller på at mens systemene, prosedyrer og regler blir fastsatt og skaper data, rapporter og mye oppmerksomhet er det fortsatt mangel på ansatte og studenters bidrag og aktivt engasjement i disse prosessene. Harvey mener at kvalitetsbestrebelsen i det store og hele har unnlatt å forholde seg til spørsmålene om studiets innhold og hva som fremmer studentenes læring, og ikke minst hvordan det legges til rette for å forbedre de faktorer som er med på å kunne forbedre dette. Historisk har vi nå hatt et kvalitetsfokus på de strukturelle ytre faktorene, som er tilpasset en agenda for kontroll og konsistens. Kvalitet og profesjonalitet er definert utfra hvor mange studiepoeng man har. Det som er ment som en måte og form for organisering av kvalitetsarbeid, trygge de ansatte med kontinuerlig evaluering av arbeidet, oppleves motsatt og blir en hemske for deres profesjonalitet og opplevelse av autonomi i arbeidet. Videre hevder han at dette fokuset på ytre strukturelle kvalitetssikringsprinsippene i verstefall kun har ført med seg et «lydighetsspill» (Harvey & Stensaker, 2008).

6.2.1 Oppsummering: Her ser vi hvordan studentene opplever studiekvalitet ved klasseledelse og hvordan systemkvalitet er implementert i synlige krav og tydelige føringer. Dette kan handle om hvilken grad studentene opplever å ha kontroll over egen studiesituasjon, og i hvilken grad de er bevisst hvilke forventninger som ligger der i feltet. Det kan synes som de opplever at åpenhet rundt kriterier de er målt etter fremmer deres læring. En opplevelse av at de er der sammen om saken. Når kriteriene for å kunne posisjonere seg blir synlig og ikke ligger skjult, kan man anta at studentene «kan avdekke» de strukturelle hindringene som ligger i systemet. Dermed kan de frigjøre seg og bevege seg i systemet og tilegne seg den kritiske tenkningen som skal til (Aakvaag, 2008).

6.3 «Når egenlikheten provoserer systemet og systemet provoserer egenlikheten»

Kategorien «når egenlikheten provoserer systemet og systemet provoserer egenlikheten» handler om den kultur og de verdier systemet representerer. Det handler om hvordan studentene erfarer at deres verdier og erfaringer anerkjennes og motsatt at de kjenner på avmakt der de erfarer den symbolske makt som ligger i feltet.

Mette beskriver hvordan forventninger og krav oppleves som støttende i hennes utvikling. Hun beskriver foreleserne som dyktig i faget, men også som menneskekjennere. Hun beskriver at hun reagerer med en slags ryggmargrefleks og blir engasjert når foreleserne treffer hennes ømme punkter. Hun forteller også at hun agerer på disse reaksjonene, ved å stille seg kritisk og kverulerende til de gitte sannheter. Når studenten skriver engasjert, kan vi forstå dette som et samspill, der hun opplever å se seg selv i den andre. Hun får på en måte bekreftet sin identitet i dette samspillet. Hun viser seg frem, på en måte blottlegger hun sine internaliserte og personlige verdier som kroppsliggjorte reaksjoner, hun uttrykker sin habitus og læreren ser henne. Studenten opplever at hun blir «holdt» av læreren, at hun blir speilet og gjenkjent og anerkjent for sine personlige synspunkter (Schibbye, 2012; Wilken, 2008).

Vi kan se ut fra historien hennes at hun har en oppvekst med erfaringer som gjør at hun forsvarer enkelte verdier, det kan ilegges mening i form av en frykt for at feltet ikke skal anerkjenne henne og verdsette hennes erfaring og kulturelle kapital som riktig (Wilken, 2008). I hennes fortelling viser hun hvordan læreren gjør det mulig for henne å opprettholde et positivt selvbilde, og ved denne lærerens respektfulle anerkjennende dialog, legges grunnlaget for et positivt samspill med de andre i klassen (Imsen, 2010).

Honneth, (2008) sier at selvrealiseringsprosessene kun kan starte dersom individet har en viss grad av selvtillit, en rettslig garantert autonomi og en trygghet på verdien av egne ferdigheter. Denne tryggheten, det vil si den angstfrie måten å omgås seg selv på, representerer positive selvrelasjoner som kun oppnås via anerkjennelseserfaringer (Schibbye, 2012). Kvalitet forstått som transformasjon, handler om at man går i prosess, en endring i kognitive ferdigheter som muliggjør en transformasjon, fra noe til noe annet, fra en bevissthet til en ny bevissthet (Harvey & Green, 1993).

Hegel og Mead argumenterte for at det var nødvendig for individenes evne til å realisere seg selv at det forelå en overgripende verdihorison. Det vil si, de mente at selv under moderne forhold så var det grunnleggende at individet ble anerkjent for sine spesielle ferdigheter og egenskaper, etablert på grunnlag av felles målsettinger. Mette beskriver dette da hun viser til en bestemt lærer. Denne læreren er alltid i forkant, hun har en plan og gir tydelig retning og mål. Denne læreren krever og studenten liker dette. Det at læreren setter tydelig krav, viser at læreren respekterer og anerkjenner studentenes autonomi (Honneth, 2008; Schibbye, 2012). Hun anerkjenner deres felles mål, samtidig som hun legger til rette for den enkeltes individuering og selvrealisering. Studenten sier at hun er i behov av struktur, rammer, forutsigbarhet og tydelighet, engasjement, humor, dyktighet og

forståelse for å være på topp motivert, for noe hun vet fører til en unik læringskurve. Innen motivasjonsteorier, defineres ulike årsaker til menneskelig handlinger, (Aakvaag, 2012). Noe mer presist kan vi si at dette er faktorer som setter i gang, eller gir retning og driv til handling. Det forutsetter også noe annet, en tro på at det er mulig, altså det forutsetter selvtillit. Endringsarbeid er derfor en vekselvis prosess der omgivelsene kan påvirke tanker, og følelser individet allerede har om seg selv. Reidun Tangen (2012), knytter dimensjonen kontroll, til også å handle om selvforståelse. Altså en evne til selvavgrensning. Sett i et sosiokulturelt perspektiv, kan ikke dette sees isolert. Individet ser seg selv via den andre, og derfor blir anerkjennelse slik Honneth, (2008), beskriver viktig på samtlige tre nivå. Privat, sosialt og rettslig anerkjennelse betyr at individet både tror, kan og har rett til utdanning.

Anne beskriver også behov for struktur og tydelige krav fra skolen sin side. Hun sier videre at det er viktig at det er en overensstemmelse mellom utfordringer og mulighet til å mestre oppgavene (Imsen, 2010; Løw, 2012). Her kan vi forstå ambivalensen og studentens frykt for ikke å mestre. Hun sier at det er nødvendig for hennes utvikling at hun ikke mister denne mestringsstillingen, altså at det er samsvar mellom troen på det hun får til og de kravene hun ser systemet krever av henne (Imsen, 2010). Anne forteller at hun er redd tiden løper fra henne. Hun trenger tid til å la ny kunnskap modne og hun trenger tid til å forstå hvilke forventninger og krav som stilles, hun sier egentlig her at hun trenger tid til å forstå den praksis som er etablerte forventninger i feltet. Hun sier innerforstått at den makt og kapitalformer som det gjelder å inneha og akkumulere videre ligger litt gjemt og at hun trenger tid til å forstå hvordan hun skal omsette dette og bli en del av det sosiale fellesskapet (Wilken, 2008).

Anne kan virke noe mer usikker når hun synliggjør denne ambivalensen. Det kan imidlertid handle om det man innenfor psykologien omtaler som posisjonering (Schibbye, 2012). Det vil si, på hvilken måte man velger å fremstille seg i en relasjon. I dette tilfelle kan studenten velge å kommunisere seg i en underordnet posisjonering, slik at hun kommuniserer et ønske om støtte av læreren og medstudentene og kjøper seg tid og kontroll til å utvikle en større tillit til egen mestring. Hun mottar anerkjennelse mer på et personlig plan, samtidig som hun kan påvirke sin egen deltagelse knyttet til sin selvforståelse og tro på egen mestring i forhold til fremtidige krav og utfordringer i studiet. (Tangen, 2012).

Hilde Damsgaard (2013b), i sin artikkel «lærelivskvalitet» beskriver hvordan erfarne lærere knytter mestring til opplevelsen av tid og kontroll. Hun viser til Hargreaves (1996),

begrep intensiveringstesens, som innebærer at lærerne opplever økte krav, innenfor strammere rammer. Han viser til at lærerne i tillegg til å oppleve ytre krav ofte presses like mye av de indre forventningene som individuelt skapes hos den enkelte.

Hargreaves (1996), peker på hvilke prosesser dette fører med seg i kollegiale og hvordan dette igjen påvirker elevene. Han viser til faren for en opplevelse av et anakronistisk system, som krever en perfeksjonisme, for at de skal oppleve å lykkes. Kulturen og status i de forskjellige fag og lærerens evne til å samarbeide seg imellom, samt hvilken tid de benytter til hva innenfor dette settet av arbeidsoppgaver, vil også påvirke tiden i klasserommet. Intensiveringstesens omhandler slik sett i stor grad det sosiale læringsmiljø, og hvordan dette gir disposisjonsmuligheter for utøvelsen av profesjonen. Innenfor et akademisk felt er kravene store og kampen om publikasjoner og forskningstid et gode. Dette står i motsetning til undervisningstid og status dette gir innen feltet (Damsgaard, 2013b). Dersom lærerne opplever et krav om perfeksjonisme, knapphet av tid og en opplevelse av mindre autonomi, og større grad av pålagte arbeidsoppgaver, hvilke holdninger og hvilke signaler gjenspeiler da dette i læringskulturen, eller doxa på feltet (Hargreaves, 1996).

Når studentene så tydelig i sine historier viser til lærernes evne til å være til stedet i klasserommet og hvordan dette påvirker deres opplevelse av å være i en deltagende subjekt-subjekt relasjon, er det nærliggende å tenke seg at prinsippene innenfor organisasjonskultur der brukermedvirkning (Bottom-up) ved involvering av hele organisasjonen, er med på å øke opplevelsen av at man fokuserer på det relasjonelle ved læringsmiljøet og mindre på didaktiske faktorer i et gjøreperspektiv. Damsgaard (2010), beskriver læringskulturer som står i motsetning til tradisjonell ovenfra og ned læring, som et felles relasjonelt anliggende der medbestemmelse står sentralt. I likhet med Hargreaves peker hun på forskjellene mellom kulturens innhold og kulturens form. Hun ønsker en større bevissthet omkring hvordan det kollegiale samarbeidet påvirker og utviklinger kulturen og dynamikken i læringsmiljøet rundt studentene (Damsgaard, 2013b)

Samtidig som fler av studentene i dagens utdanningssystem er yrkesaktive og har et profesjonelt arbeidsliv utenfor studiene, vil studentmassen også representere ulike lag av samfunnet og inneha ulik kulturell kapital med seg inn i klasserommet. Hvordan studentene individuelt opplever å ha kontroll på arbeid og tid, vil speile andre deler av livet enn kun studentrollen avskjermet i klasserommet. Dersom studentene i frykt for å avsløre svakheter ikke tør samarbeide med andre studenter eller gi til kjenne behov, i fare for og ikke fremstå med den perfekte maske. Dessuten pekes det på det faktum at skolen i dag

innebærer økt krav til sosialarbeideroppgaver innenfor skolen. Dette at studenter i dag er en sammensatt gruppe, som både psykologisk og også erfaringsmessig er ulike, setter andre krav til dimensjonene, kontroll og tid. Overført til studentene i høyere utdanning, kan vi si at studentene også har behov for å oppleve mestring i forhold til kontroll og tid, arbeid og relasjon (Tangen, 2012; Damsgaard, 2013b).

Anne forteller at parallelt med studiene så foregår det omstillinger på hennes arbeidsplass. Hun opplever tap av kontroll og har ikke tilgjengelig tid til å bearbeide, eventuelt skape oversikt over dette nå, samtidig som skolen og studiene krever sitt. Disse fenomenene synes å påvirke studielivskvaliteten hennes, som igjen påvirker effekt av læring i studielivet. Tirill forteller at hun opplever tap av kontroll, når emnene kommer for fort og når kravene om innlevering skjer raskere enn hun klarer å bearbeide fagstoff hun ønsker å tilegne seg.

Tirill beskriver hvordan hennes mestringsevne har vokst med lærerens evne til å gi tydelig, konkret og tett tilbakemelding på hennes innleveringsoppgaver. Hun skriver også at dette førte til en opplevelse av trygghet. En relasjon til læreren, som gav tid til og en trygghet til å vise svakheter. Hun sier at det var ikke noe problem å vise at hun slet, det gjorde ikke noe å komme frem med problemene. Hun ble gitt tid og anledning til å forbedre arbeidene sine, samtidig som tilbakemeldingene gav henne mulighet til å se hva hun hadde fått til og hvor hun kunne forbedre seg. Det ble en måte for studenten å oppleve kontroll over arbeidet sitt. Damsgaard, sitt begrep studielivskvalitet, innebærer at «livet studenten lever» tas hensyn til. Erfaringer og belastninger, eller motsatt ressurser studenten har utenfor ser ut til å påvirke inn i studiene. Opplevelsen av kvalitet kan knyttes til nettopp dette at studentene har ulike liv og belastninger der ute påvirker og for å fremme læring er det individuelle behov og forutsetninger. Denne studenten viser at læring er situert, Tirill lærer i den sammenhengen hun er en del av. Tirill trenger det kjærlige anerkjennende relasjonelle forholdet til læreren, hun demper sin angst og uro ved å benytte relasjonen som veiledende støttestillas (Witteck, 2012; Høyskolen i Telemark, 2015a)

Tone beskriver også hvordan hun opplever livet utenfor til å være avgjørende faktor for sin læring og motivasjon på skolen. Hun opplever å kunne være et helt menneske og bringe inn en personlig historie som blir tatt hensyn til. Hargreaves (1996), sier noe om hvordan det private liv som leves vil influere den profesjonelle rollen. Han skriver videre hvor avgjørende det er for lærelivskvaliteten at systemet anerkjenner den private delen av menneske i profesjonen. Han beskriver hvordan frykten for og ikke komme til de riktige posisjonene, får en til å holde private problemer strengt atskilt fra arbeidsplassen. Han

mener imidlertid at dette er en strevsom prosess, som blir forsterket der kulturen eksplisitt synes å stå for en eksellens kultur hvor alle er resultatstyrt. «Det sosialt strukturerte strevet for å holde oppe en perfekt maske, uten verken private eller offentlig feil, er i beste fall en kortsiktig løsning» (Hargreaves, s.161, 1996).

Dersom man påstår at det hersker en individualistisk kultur blant lærerne og deres tidsbruk i klasserommet har påvirkning på studentenes læring, vil denne samarbeidskulturen, eller mangel på det også kunne påvirke i hvilken grad studentene vil kunne forstå eller etablere et samarbeidende klima. Frykt for å røpe utilstrekkelighet og synliggjøre behov for støtte kan oppfattes som om de ikke innehar tilstrekkelig akademiske ferdigheter. Når samarbeidsklima etterspør perfeksjonisme, kan dette presset føre til at studentene opprettholder en perfeksjonistisk maske. Det er ikke en strategi som virker i lengden, studentene vil enten ta i bruk middel-mål strategier eller på sikt kunne velge seg bort og bli en del av frafallsstatistikken (Hargreaves, 1996; Schibbye, 2012).

Mette skriver at hun undrer seg over den manglende deltakelsen i klassen. Hun presiserer at på dette nivået, et masterstudium, finner hun det spesielt at dyktige fagpersoner «holder helt kjeft» og hun mener at det er deres plikt å dele kunnskapen i klasserommet og ikke spare det til den individuelle oppgaven. Hun reflekterer også over om det kan være slik at de ikke tør « ta rommet» og at det burde løftes opp. Nordahl, Sørli, Manager & Tveit, (1998), finner i deres undersøkelse at elever som opplever at de er lite verdsatt, forstått, lyttet til og anerkjent, vil oppleve dette som hemmende for læring. Det er nærliggende å tenke at dette også gjelder voksne studenter, på tross av at dette er en studentmasse som både er profesjonsutdannet og via sine yrker er vant til å måtte reflektere og samarbeide tverrfaglig om fagspørsmål. I en sårbar situasjon der de er avhengig av lærerens anerkjennelse og opplever et miljø som etterspør en bestemt form for kulturell kapital, kan dette føre til at studentene opplever en frykt for å synliggjøre seg selv og velger å ta på en maske, som forsvar mot det som kan oppleves som motstridende til egen praksis.

Det som Bourdieu omtaler som distinksjonen mellom høy og lav kultur kan vise seg i den frykten noen viser i klasserommet for og ikke ha det rette bidraget inn i diskusjonene. De kan oppfatte lærerens tilbakemeldinger som en kritikk til egen sosiale praksis og derfor ha vanskelig med å forstå eller utfordre den dominans de opplever i klasserommet. Slik kan feltet i seg selv være ekskluderende på noen og reprodusere sosiale forskjeller (Wilken, 2008; Sørensen et al., 2008). Begrepet den nærmeste utviklingszone omhandler det barnet klarer på egenhånd, og det nivået barnet klarer med hjelp av en annen. Overført til høyere utdanning, handler dette om hva studentene forstår selv og hva de kan forstå ved hjelp av

et samarbeidende fellesskap. Med det mener vi Subjektet, her studentene, som fullverdig deltaker i et fellesskap, med andre studenter, eller ved foreleserens evne til å vekke gode assosiasjoner og konnotasjoner i undervisningen, samt i relasjon til institusjonenes overordnede struktur og som en del av den interne kulturen ved den enkelte utdanningsinstitusjonen (Bruner, 1997).

I dag har vi med å gjøre en helt annen studentmasse enn tidligere. Utdanning har gått fra å være et gode for de få, til å bli en masseutdanning. Det betyr at vi har ikke lenger en homogen masse, men studentene kommer fra ulike sosiale lag. Studentene har ulike sosioøkonomiske referanser, stil, smak og språk er forskjellig. Det er også ulikt hvordan de behersker den rådende og legitime utdanningskulturen og hvilken kulturell kapital de selv innehar når det inntar systemet som aktør. Hvilken bevissthet studentene har rundt sin egen identitet, klasse og muligheter for mobilitet hevder Habermas og Bourdieu henger sammen av graden individet selv klarer å være bevisst dette. Det vil si hvilken evne har individet til og refleksivt avgrense seg selv og se systemet som en parallell støtte til egen utvikling (Wilken, 2008).

6.3.1 Oppsummering: Det kan tyde på at studentene kjenner på forventningene som ligger der til deres studentatferd. De som har problemer med å innrette seg etter kodene, kan oppleve dette som provoserende og vil forsvare sin posisjon. Eller de kan oppleve det angstfullt og ikke forstå hva som kreves av dem. Selvverd hos Honneth knyttes til at man opplever seg verdsatt og at man anerkjennes for sine bidrag i et sosialt fellesskap der man er likestilt ved at man bidrar inn med sine unike ytelser og egenskaper. Det er ikke sikkert at det er slik i et utdanningsfelt som verdsetter kvantitative egenskaper i form av grader og der karakterer gis etter i hvor stor grad man behersker de akademiske ferdigheter (Jakobsen, 2013).

6.4 «Når man lærer mer enn fag»

Kategorien «når man lærer mer enn fag» handler om at studentene erfarer at det er mer enn å reprodusere fag som gir mestringsfølelse. Det er evnen til å endre seg, overføre ny kunnskap til nye situasjoner og heve blikket utover det rent fagmessige innholdet og se strukturene i samfunnet og hvordan ting henger sammen på et overordnet nivå. Denne kategorien handler om studentenes prosess, autonomi, selvrefleksivitet og elementer som ligger innenfor «dannelseperspektivet» (Jakobsen, 2013; Harvey & Green, 1993).

Tone fremhever interessante forelesninger i starten av studiet, og at dette skapte et økt engasjement og motivasjon for henne. Videre beskriver studenten at godt samarbeid med medstudenter i gruppearbeidet, samt gode karakterer på eksamen øker hennes motivasjon. Vi kan se av disse utsagnene at studenten i starten av studiet kommer med flere ulike konkrete beskrivelser av hva som fører til økt motivasjon til å arbeide med studiet. Dette kan tolkes som at studenten lærer, reflekterer og at endring skjer i møte med «ekspertene» (Bruner, 1997). Når Tone skriver at det er interessante forelesninger kan det bety at denne læreren formidler noe mer enn fag? Utfra flere av studenttekstene ser vi at noe skjer i oppstart av studiet. Flere beskriver første møte med studiet som signifikant. Enten ved å påpeke at de blir sett, eller ved å referere til krav og rammer, tydelighet og en opplevelse av at de er på rett hylle. Disse opplevelsene studentene har kan tenkes ligge i lærerferdighetene, hvordan tilbakemeldingen til studentene gjøres. Det vil si hvordan læreren benytter mikrokommunikasjonsferdigheter (Johannesen, Kokkersvold, Vedeler, 2004), når hun gir tilbakemelding sammen med Vygotskys poeng der han formidler hvor vesentlig det er å finne ut hvor studentene befinner seg før man legger til rette for utvikling (Hattie, 2013; Imsen, 2010). Det er også slik at forskning viser at elevatferd profitterer på læreratferd som har en naturlig autorativ holdning, tydelige grenser og krav, sammen med at elevene erfarer at lærere følger opp sine intensjoner (Nordahl, Sørli, Manager & Tveit, 2012).

Mette beskriver at hun opplever dette studiet har gitt henne mer tyngde og tydelighet i sitt profesjonsarbeid. Hun referer til høye krav og stor arbeidsmengde. Dette mener hun har vært ok, da hun ser at dette har ført til at hun har måttet strekke seg, også innen eget fagfelt. Hun nevner tverrfagligheten som vesentlig her. Det kan antas at studiet har som formål og sette sammen et tverrfaglig studentsamarbeid, nettopp for å fremme profesjonssamarbeid og refleksjon på tvers av fagprofesjoner (Høyskolen i Telemark, 2015c). Mette sier her at hun opplever å dra nytte av vekst i studiesituasjonen inn i sitt arbeid. Hun sier at det er noe mer enn fag, hun sier hun opplever å ha mer tyngde og tydelighet. Det kan tyde på at Mette dannes gjennom samarbeid med de andre og finner en kvalitet i og allikevel å beholde sin unikhet og det menneskelige personlige (Honneth, 2008).

Tegn på transformasjon hos Mette finner vi der studenten beskriver at hun har lært mye om seg selv i studietiden. Hun viser til at hun har fått kjenne på kroppen hva som fremmer og hva som hemmer motivasjon for læring. Vi tolker dette som et uttrykk for at studenten blir bevisst på at det skjer en indre utvikling og endring for henne, og at denne endringen er

læring. Det kan virke som studenten oppdager at denne transformasjonen er læring (Harvey & Green, 1993)..

Harvey & Knight (1996), hevder at en viktig utfordring til utdanningsfeltet er at studentene selv skal settes i stand til å ta eierskap i egen utvikling. Det er selve transformasjonen som er styrkende og som gir økt selvtillit og selvbevissthet. Denne transformasjonen er en prosess som kan føre til at studenten utvikler en kritisk holdning til å tenke og handle. Studenten tilnærmer seg kunnskap på en selektiv og reflektert måte, for dernest å kunne forstå denne kunnskapen i en større sammenheng. I motsetning til Tiril som beskriver en indre emosjonelle utrygghet, beskriver Tone at hun kjenner på et sinne over denne manglende anerkjennelsen. Sinne kan være en sekundærfølelse til angst, den angsten Honneth benevner som drivkraft til kamp (Schibbye, 2012; Honneth, 2008).

Tone, beskriver at hun opplever noe av det samme som Tiril. Hun benevner den manglende anerkjennelse fra medstudenter, noe hun forklarer med manglende praksis tyngde, slik som fler av hennes medstudenter. Her ser vi at studenten ikke attribuerer den manglende anerkjennelsen til noe i henne selv, men til ytre ferdigheter som kan forklares med manglende praksis. Hun opplever at fellesskapet ikke anerkjenner hennes ferdigheter som likestilt, da hun kommer rett fra bachelorstudier (Schibbye, 2012). Hun reflekterer over årsaker til den manglende anerkjennelsen, dette kan tolkes som evne til selvavgrensning der hun vurderer ulike forhold og lander på at dette kan handle om hennes manglende praksisferdigheter.

I tillegg til dette beskriver Tone at hun finner det provoserende at andre mener at hun burde hatt mer arbeidserfaring før oppstart av en mastergrad. Tone beskriver dette som provoserende, hun sier; ”Selv om det er bra med arbeidserfaring er det jo ikke som om jeg ble født i går.” Hun viser her at hun reflekterer over egen erfaring knyttet til det fag hun lærer og hun reflekterer over egen praksis og setter dette i sammenheng med det hun lærer nå (Imsen, 2010, Bruner, 1997).

Vi kan også se dette som en kamp om anerkjennelse, Tone kjemper for å bli anerkjent for sitt bidrag inn i fellesskapet, sin faglige bakgrunn, og livserfaring. Anerkjennelse er et gjensidig fenomen. Som mennesker er vi avhengige av anerkjennelse for å bli trygge på vår væren, våre evner, og oss selv som betydningsfull for andre mennesker. Vi har behov for å bli bekreftet på bestemte egenskaper og rettigheter, og ved å oppleve denne bekreftelsen oppnår vi et intakt selvforhold (Honneth, 2008).

Dette sammenfaller med Schibbye (2012), beskrivelse av at anerkjennelse omhandler retten til deltakelse, og retten til å være aktør i eget liv. Anerkjennelse er et innholdsrikt begrep, og i det ligger en grunnleggende holdning i hvordan vi møter andre mennesker.

Vi ser av tekstene hennes at på tross av at hun intellektualiserer den manglende anerkjennelsen, viser hun behov for å ha en nær relasjon knyttet til studielivet. Hun inviterer til personlig relasjon til studieansvarlig og deler private historier fra hennes liv og sine personlige tanker. Utfra tekstene hennes virker det som om hun blir møtt på dette. Man kan tolke det slik at hun blir møtt med anerkjennelse på det private området, og via denne tilbakemeldingen på det private området styrkes hun og beveger seg videre ved at hun inntar en lyttende rolle og bruker diskusjonene i tekstene, samt klasserommet intrapsykologisk for egen utvikling (Løw, 2012; Schibbye, 2012).

Ved å bruke Honneths begreper kan vi forstå det slik at for at studenten skal erkjenne sin egen endringsprosess må en god selvtilit ligge til grunn. Slik Honneth (2008), bruker begrepet forstår vi det slik at studenten opplever seg anerkjent av utdanningsinstitusjonen. Og studenten viser en gjensidig anerkjennelse til utdanningsinstitusjonen. Denne transformasjonen kan altså skje fordi studenten subjektivt føler seg anerkjent.

Når man anvender Bourdieus begreper for å forstå studentens bevisstgjøring av egen endring kan vi tolke det slik at studenten blir bevisst egen habitus. Dette er det første og grunnleggende steget i prosessen. Bourdieu beskriver det å skulle endre sin egen habitus som vanskelig, men mulig. Denne forandringen er i tillegg til å være knyttet til egen bevisstgjøring, også knyttet til de ytre omgivelsene rundt studenten. Studentens nye kunnskap er tilført gjennom studentens studiesituasjon. Forandringer kan ikke skje automatisk, men det krever en sosial forankring samt at studenten aksepterer det nye sosiale miljøet, som studielivet representerer. Det krever i tillegg til den indre bevisstheten, en ytre sosial prosess der studenten anerkjennes, og gjensidig anerkjenner den nye kunnskapen og den etablerte doxa i feltet (Wilken, 2008).

Beskrivelser av studentenes oppdagelse av egen bevisstgjøring på hva som fremmer læring går igjen i de forskjellige studentens historie. Selv om det er ulike hendelser og oppdagelser som fører til bevisstgjøringen, virker det likevel som at selve bevisstgjøringen er sentral for egen utvikling. Mette fremhever sitt språk og egen ordlyd når hun beskriver sin bevisstgjøring. Hun bruker ord som *naive spørsmål*, *utfordrende statements* og *kverulerende* når hun beskriver sin egen aktive deltakelse i klasserommet. Man kan tolke disse utfordrende spørsmålene som et tegn på at studenten har god selvtilit ettersom hun så

er uttalt aktiv i undervisningen, selv om hun definerer sine egne spørsmål som naive. Man kan forstå denne refleksjonen slik at hun har forstått hva som er den gjeldene praksis i klasserommet, og hva som vil gi henne det beste utbyttet. Vi kan anta at studenten har gjennom sin transformasjon forstått hva som vil gi henne best betalt i form av økt kunnskap. Studentens språk er et bilde på studentens kulturelle kapital (Bourdieu, 1996).

For at studenten her skal kunne anerkjenne den nye kunnskapen og den etablerte doxa i feltet må studenten inneha en viss mengde kulturell kapital. Bourdieu hevder at alle har rett til utdanning, og gjennom det skal utdanningssystemet sikre at alle kan få tilgang til den samme kulturelle kapitalen i samfunnet. Gjennom undervisningen blir studenten opplært til og sosialisert inn i visse spesifikke måter å samhandle på. Disse måtene blir tatt for gitt, og man kan med Bourdieus begreper hevde at de gjenspeiler høgskolens doxa; ingen setter spørsmålstegn ved det – det tas for gitt som en sannhet. På denne måten skal studentene lære et sett av regler for samhandling med andre innenfor den spesifikke konteksten (Wilken, 2008).

Ved å anvende Vygotskys begreper for å forstå språkets betydning for læring kan vi si at studenten gjennom sitt språk kan sette ord på sine tanker, og kan tenke og reflektere over den nye kunnskapen. Generelt vil språket være som et bindemiddel mellom studentens tenkning, interaksjon med de andre, og den rådende kulturen. Studentens språk vil dermed være med på å gjøre læring til en kognitiv transformasjon. Gjennom studentens aktive deltakelse i klasserommet vil studenten erfare hvilken sammenheng det er mellom sine ytringer og betydningen av ytringene. Dette transformeres, slik Vygotsky beskriver det, til studentens indre psykologiske strukturer (Witteck, 2012).

6.4.1. Oppsummering: Når studentene er i stand til å avdekke de «tatt forgittheter» som de undertrykkes av eller de «tatt forgittheter» som hindre refleksjon. Denne formen for kvalitet setter oss i et kritisk refleksiv avstand til de over strukturelle betingelsene vi befinner oss innenfor. Med støtte i Hegels dannelsesbegrep og Kirkegaards eksistensialisme argumenterer Harvey & Green for at evnen til transformasjon må skje ved en form for indirekte læring som ikke leder studentene i en bestemt retning, men som fører til at de selv reflekterer, kritiserer og tar stilling til det budskapet de får presentert. Dette må gjøres i en kontinuerlig- diskontinuerlig prosess. Denne formen for kvalitet setter aktøren i en viss uavhengighet vis a vis strukturelle hindringer som Bourdieu hevder gjør tregheten i systemet til en slags overmakt (Harvey & Green, 1993; Honneth, 2008; Aakvaag, s. 179, 2012).

6.5 «Forstår spillet»

Kategorien «forstår spillet» handler om at studentene ser at de må endre seg og følge visse spilleregler dersom de skal mestre kravene og imøtekomme skolekodene. Honneth (2008), hevder at mennesker kan oppnå en selvstendighet til å vurdere seg selv gjennom å speile seg i andre. Tiril erkjenner at hun kommer til kort når det gjelder å beherske stresset ved eksamen. Det kan virke som om Tiril sliter med lav selvfølelse og stoler ikke på sine egne ferdigheter. Hun mister kontroll på tiden fordi det er for mye å gjøre (Tangen, 2012). Denne erkjennelsen kan studenten komme til fordi hun forholder seg til sine iboende krefter, samtidig som hun relaterer seg selv til det systemet hun er en del av. Dette viser styrke. Det kan virke som om hennes selv vurdering både er en avhengig og uavhengig variabel av omgivelsene. Hun presses både av ytre krav og indre krav. Ytre krav her er studiesituasjonen, med de krav som følger om arbeidsoppgaver, pensum og eksamen. Individuelt har hun en sårbarhet for dette presset (Schibbye, 2012). Tiril opplever et kroppslig press når hun ikke mestrer kravene innenfor det gitte systemet (Wilken, 2008)

Vendepunktet der hun søker hjelp hos rådgiver på skolen vitner om dette. Studenten er bevisst sine utfordringer, og hun vet hvordan hun skal kunne få hjelp for å løse dem. Hun nyttiggjør seg denne relasjonen og som et systemtilbud. Studenten søker hjelp og ønsker å dempe sin prestasjonsangst og tar i bruk relasjon til rådgiver, for å få til å skrive en god eksamensbesvarelse uten å bli overmannet av sin manglende kontroll på tid og prestasjonsangst. Ved hjelp av en personlig anerkjennende relasjon, får hun hvile i den andres aksept av henne, samtidig som rådgiver planlegger og gir henne verktøy videre for å mestre. Studenten aksepterer hvordan studiet er lagt opp og innholdet i det, og bruker sin driv, sammen med aksept av rådgiver løser hun sine utfordringer. På denne måten kan vi si at studenten aksepterer den rådende kulturen og doxa i feltet. Ved å gjøre dette kjemper hun etter å mestre de spesifikke kodene i feltet. Studenten mobiliserer i feltet ved å akseptere de grunnleggende reglene, og via sin bevisstgjøring av egen habitus gjør hun seg i stand til å starte en endring av egen habitus.

Bourdieu mener at det er mulig å endre habitus, selv om det er vanskelig og kan være både en tidkrevende og smertefull prosess (Wilken, 2008). Hos denne studenten kan vi lese av historien at fra hun erkjenner sine utfordringer med oppgaveskriving (særlig eksamen) går hun gjennom en endring og utvikling som spiller seg ut over tid. Det er ikke slik at hun finner en kjapp løsning som gjør studiehverdagen hennes bedre, men tvert i mot kan vi ut i fra historien lese at det tar uker og måneder til hun finner en løsning som hun stoler på og får positive resultater av.

Tiril beskriver et mer distansert forhold til lærerne og medstudentene. Hun viser ikke til noen personlig i klasserommet. Hun beskriver en indre utrygghet og vi kan forstå at denne studenten ikke starter studiet med tillit og opplevelse av et samarbeidende fellesskap. Hun viser heller ikke tillit til egne bidrag inn i fellesskapet (Honneth, 2008).

Hun finner imidlertid sin hjelper og etablerer et mer personlig forhold til studierådgiver. Ved hjelp av denne relasjonen, støttes hun på veien og klarer å dempe noe av sin personlige uro. Honneth beskriver hvordan krenkelser er forankret i subjektets affektive opplevelse. Denne opplevelsen av angst mobiliserer til konflikt. Det han benevner som drivkraften til kamp om anerkjennelse. Ved hjelp av en personlig relasjon til rådgiver klarer hun og finne en måte å organisere studiet sitt, slik at hun opplever mestring. Hun tar i bruk denne personlige kontakten og støttes via den personlige anerkjennelsen fra rådgiver videre i sin kamp om mestring i studiet (Honneth, 2008).

Rådgiveren på skolen som studenten oppsøker for hjelp kan vi tolke som den avgjørende relasjonelle hjelpen studenten trenger for å få hjelp til sine utfordringer. Studenten forteller i sin historie at hun har flere samtaler med rådgiveren. I samarbeid med rådgiveren finner hun frem til verktøy som hjelper henne med å overkomme utfordringene. Slik vi tolker studentens historie kan vi anta at hun møter anerkjennelse hos rådgiveren. Studenten er i behov av anerkjennelse av seg selv som student i studiesituasjonen på høyskolen. Vi tolker det som at hun holder fokus på nettopp dette, og hvordan hun skal kunne bli bedre på å nå de faglige kriteriene på skolen. Rådgiveren gir henne denne type støtte, og anerkjenner studenten som en student på skolen. Slik vi tolker det møter studenten sosial verdsettelse hos rådgiveren. På denne måten kan studenten oppleve at hun har noe å bidra med som student, og at hun gjennom sine ferdigheter og sin kunnskap kan være en viktig bidragsyter til studiefellesskapet (Honneth, 2008).

Dersom vi sammenligner disse funnene med de andre studenthistoriene kan vi se at det å være i behov av anerkjennelse og støtte som student ikke er noe unikt for denne studenten. Vi finner det igjen hos de fleste studentene, men det er likevel nyanseforskjeller i hvordan denne anerkjennelsen behøves, og hvordan den gis. Tirill er som nevnt fokusert på å utvikle sine faglige ressurser, og hvilke ferdigheter som må oppøves for å kunne klare seg godt på eksamen. Til sammenligning kan vi trekke inn Tone som på sin side erkjente at det som hadde størst påvirkning på motivasjon og vilje til å lære var hvordan livet utenfor skolesammenheng artet seg. Tone delte mer personlige og private hendelser i sine tekster. det kan tolkes som om Tone har et større behov for anerkjennelse på det personlige plan,

og at hun søker en nær relasjon med mottageren av sine tekster, som i dette tilfellet er ansvarlig foreleser for masterstudiet.

For at Tirill skal kunne oppleve seg anerkjent og verdsatt som student, på tross av sine utfordringer med å skrive sine arbeidsoppgaver må det, slik vi tolker det, ligge til rette i systemet en slik mulighet. Studenten må kunne bli møtt med forståelse og anerkjennelse. Denne anerkjennelsen og forståelsen må ligge i kulturen på høgskolen. Det later ikke til ut i fra studentens historie at hun søker sine medstudenter for denne anerkjennelsen og støtten, men hun går direkte til høgskolen og ber om hjelp. Det innebærer at studenten kjenner til hvordan dette systemet fungerer og at hun har gjort seg kjent med hvordan hun kan få den nødvendige hjelpen. Vi kan tolke det slik at det i skolens organisasjon er slik hjelp satt i system. Det kan virke som det ikke er tilfeldig eller personavhengig, men organisatorisk og systematisk. I dette perspektivet kan vi forstå det slik at studenten blir sett på som en ressurs fra skolens side, og det hersker en kvalitetskultur hvor det fokuseres på faktorer som kan fremme læring for den enkelte student.

Dersom vi ser dette i lys av Harvey & Greens (1993), femte kategori for kvalitet som omhandler studentenes transformasjon som gi læring av god kvalitet. Kvalitet forstått som transformasjon innebærer at studentene går gjennom en kvalitativ kognitiv utvikling, og at denne opplevelsen vil være en subjektiv opplevelse sett fra studentens perspektiv. Det skal mer til enn at studenten vet hvilke kriterier som legges til grunn for gode karakterer på eksamen, studenten må også utvikle ferdigheter til å kunne nå disse kriteriene. I dette eksempelet viser skolen gjennom rådgiverens arbeid at skolen er i stand til å yte denne kvaliteten.

6.5.1 Oppsummering: Det å bli klar over hva som kreves av en selv, eller hva som ligger av forventninger og krav i systemet kan sammenlignes med evnen til å avgrense seg og ta i bruk ressursene for å mestre. Ressursene kan være iboende eller man kan benytte andre ressurser utenfor seg selv. Tiril viser hvordan hun evner å avdekke og forstå hva som må til for å klare å lykkes. Hun tar i bruk støtte til egen utvikling og hun vokser på dette.

6.6 «Med begge beina i feltet»

Kategorien « Med begge beina i feltet» vil forsøke å nyansere hvordan studentene opplever å ha relasjon til feltet og hvordan deres egenopplevelse av å ha riktig kapital påvirker læring. Det kan synes som studentene med umiddelbar opplevelse av å ha de riktige

språkferdigheter eller opplevelse av og «høre til», kommer inn i de gode selvforsterkende læringsprosessene. Som student opplever man å stå under konstant vurdering av ens prestasjoner og evner. Denne dialektikken mellom ros, oppmuntring og fare for og ikke å strekke til kan i føre med seg en negativ spiral av ikke anerkjennende prosesser. Dette kan til at det oppstår en mistillit og at studentene mister tro både på systemet og egne evner.

Vi kan lese ut i fra historien til Anne at hun opplever seg anerkjent av foreleser gjennom tilbakemeldingen hun får, både på skriftlige arbeider og i undervisningssituasjonen i klasserommet. Studenten er aktiv deltakende i klasserommet, og hun opplever mestring i studiet. Hun behersker kapitalformene feltet krever. Det kan bety at studentens formål med studiet passer godt til foreleseres og selve masterstudiets formål. Dette vil kunne påvirke hvorvidt studentens forventning om kvalitet i studiet samsvarer med hvordan studenten subjektivt opplever kvaliteten på studiet (Aarstad, 2012). Det kan også forstås slik at hun opplever de rådende reglene som naturlig og at hun opplever sin posisjon i feltet anerkjent og at hennes ressurser passer inn med doxa i klasserommet. Anne viser evne til å reflektere, avdekke og gjenkjenne noe av dette som ligger i begrepet symbolsk vold. Hun skriver i tekstene sine at hun ved ny kunnskap gjennom studiet er i stand til å avdekke forhold på egen arbeidsplass, som gjør det vanskelig for henne å være der. Hun ser kritikkverdige forhold andre lider under, det Bourdieu, hevder den rådende klasse bevisst og ubevisst utøver av makt i feltet (Wilken, 2008).

Anne beskriver at det oppleves som positivt at det er dialog mellom foreleser og studentene i klasserommet. Studenten beskriver også i positive ordelag at det å være en aktiv deltaker i klasserommet har påvirkning på egen læringsprosess. For å kunne være en aktiv deltaker er det grunnleggende at språket som brukes er tilgjengelig for studenten. Det kan synes ut i fra sitatet at begrepene som benyttes i undervisningen og dialogen er kjent for studenten, og at studenten evner å benytte det samme språket selv. Studentens kulturelle kapital vises her gjennom det felles delte språket, mellom studenten og foreleseren (Bourdieu, 1996).

Slik jeg tolker det opplever Anne seg anerkjent og sosialt verdsatt i klasserommet. Hun opplever at det hun bringer med seg inn i klasserommet av tidligere erfaringer får nytte nå, og hennes kunnskap blir anerkjent som verdifullt. Hun uttaler god selvaktelse fordi hun blir betraktet som en likeverdig deltaker. Honneth beskriver hvordan sosial verdsetting fører til god selvtillit og selvverdsetting. Overført til Bourdieu begreper opplever studenten at hun har den riktige kapitalen på feltet. Hvilken bevissthet studentene har rundt sin egen identitet, klasse og muligheter for mobilitet hevder Habermas og Bourdieu henger sammen av graden individet selv klarer å være bevisst dette. Det vil si hvilken evne har individet til å

refleksivt avgrense seg selv og se systemet som en parallell støtte til egen utvikling. Dette er viktig for å kunne bevege seg i feltet, og også kunne akkumulere og øke sin kapital (Honneth, 2008; Wilken, 2008).

Anne beskriver det slik at hun har funnet balansen i hva som forventes av henne fra skolens side, og hvordan studenten opplever at hun svarer til disse forventningene. Det at hun har en mellomlederstilling med personalansvar utenfor skolen bidrar til denne følelsen. Hun beskriver hvordan økt kapital gir henne ytterligere posisjon på arbeidsplassen. Her kan vi se hvordan Anne veksler inn symbolsk kapital som hun tar i bruk på ulike felt.

Noe lenger ut i denne studentens historie ser vi at hun strever med å få tiden til å strekke til. Det kan virke som at det å være anerkjent som den mellomlederen hun er, i en omstillingsprosess, er viktig for å kunne føle seg anerkjent også som student. Hun tar med seg opplevelsene av kaos inn i studentrollen. Hun får ikke tiden til å strekke til fordi arbeidsmengden på jobben er stor i omstillingsprosessen. Dette kan tolkes som et eksempel på det Tangen (2012), beskriver som kontroll på egen elevrolle, og som Damsgaard (Høyskolen i Telemark, 2015a), med begrepet studielivskvalitet omhandler ved å påpeke at livet utenfor påvirker studentenes læringsprosesser.

I Gudmund Hernes sine arbeider er maktbegrepet svært sentralt. Han ledet den første Maktutredningen fra 1972 til 1982, og skrev boken "Makt og avmakt". I artikkelen "Makt – det alle ønsker og ingen vedstår seg" (1983), beskriver Hernes makt blant annet som å stille betingelser, sette vilkår og rette krav. Denne betegnelsen er gjenkjennelig fra utdanningsinstitusjoner. Hernes hevder videre at i vårt demokratiske samfunn oppleves makt som noe tyngende fremfor en gave, ettersom det kan følge et for stort ansvar med denne makten. Det tyngende ansvaret vil kunne oppleves stressende, og at man har for liten tid til privatliv (Hernes, 1983).

Anne gjenvinner kontrollen ved at hun henvender seg til medstudenter for støtte. Hun beskriver også at "folk rundt meg" har gitt henne støtte og oppbakking. Jeg velger å tolke "folk rundt meg" som mennesker hun står i en nær relasjon til, både utenfor studiet og skolesammenheng. Slik ser det ut til at disse menneskene har en sentral rolle for om studenten skal lykkes i gjennomføringen av studiet på en tilfredsstillende måte. Ved å se dette gjennom Honneth (2008), sine begreper om anerkjennelse, synes det som studenten opplever å ha en anerkjennende relasjon til andre i den private sfære. Det er når denne relasjonen ligger til grunn at man kan utvikle / opprettholde sin indre selvtillit.

Anne beskriver seg selv som sosialt deltakende med medstudentene. Hun opplever seg anerkjent og ser at sine bidrag er verdsatt i fellesskapet. Hun beskriver en refleksiv felleskap på det kognitive planet. Hun er mindre emosjonell i sin deltakelse og knytter ikke en til en relasjon, men beskriver den nære relasjonen til felleskapet som gruppe. Her ser vi hvordan denne studenten søker gjensidig anerkjennelse på et høyere nivå. Mead viser til hvordan individets personlige autonomi vokser for hvert nivå av gjensidig respekt, han mener at individets positive selvforhold vokser etter hvert som de ulike anerkjennelsesformene avløser hverandre. Her søker hun felleskapets anerkjennelse, slik Honneth beskriver i sin teori. Det kan tenkes at behovet for den nære private anerkjennelsen er mettet (Honneth, 2008).

Dette gjør hun også i forhold til relasjonen til lærerne. Hun beskriver dem i flertall, hun går fra individ til gruppe og knytter ikke læring eller opplevelse av mestring i så stor grad til hver enkelt personlig relasjon, eller lærer, slik fler av de andre studentene gjør. Hun kan fremstå som mer praksisorientert enn følelses orientert. Allikevel kan vi se behovet for anerkjennelse og at denne studenten, via det reflekterende felleskapet opplever seg anerkjent og gjensidig anerkjenner felleskapet. Hun blir sett og hørt på sine premisser i et slags forum for anerkjennelse, der de andre blir «vitner» til hennes unike måte å fortelle sine historier på (Honneth, 2008; Schibbye, 2012, Løw, 2012).

Vygotsky ser kunnskapsproduksjon som en sosial prosess der kunnskap produseres i et fellesskap med andre. Hvis vi ser samarbeid og fellesskap som en stilas støttende samtale, kan vi forstå Vygotskys «nærmeste sone for utvikling» overført til en slik dialog. Studenten ser det velkjente og det fremtidige mulige, som utvikles via en selvrefleksiv holdning til ny kunnskap, slik opplever studenten mestring og endring (Imsen, 2010; Løw, 2012). Med selvrefleksiv holdning forstår Mead en prosess der individet via den andres anerkjennelse blir kjent med seg selv. Slik kan individet bli bevisst sine helt unike egenskaper. Kun ved den andres anerkjennelse av individets egenskaper som unik, vil denne unikheten tre frem for individet selv (Honneth, 2008).

Mette beskriver i sin fortelling hvordan hun opplever å miste posisjon, i en forelesning der hennes verdier blir lite anerkjent slik hun opplever det. Hun mister litt fotfeste da hun opplever at foreleseren ikke verdsetter hennes verdier i like stor grad. Hun kjenner på hvordan kroppen er en huskelapp for sosiale erfaringer og hennes tidligere erfaringer kommer opp som en sperre for å ta inn ny kunnskap. Hun føler seg krenket (Honneth, 2008), og opplever motstand mot denne måten å formidle kunnskap på. Sett dette med Bourdieu sine begreper kan man tenke at studentene opprettholder sin smak, stil og

kjemper en kamp for å bevare sin posisjon i tilknytning til den klasse og sosialt rom en har sin internaliserte habitus. For å bryte ut av egen klasse og søke en mobilitet, krever det foruten erkjennelse og innsikt på et høyere nivå også evnen til å tåle denne angsten som vekkes ved å pirke på ens eksistensielle tilhørighet. De samværsformene som inngår i anerkjennelse kan nettopp skape en trygghet og et empatisk samarbeidende fellesskap, hvor bekreftende holdning grunnet på et kjærlighetsfundament gjør disse endringene mulig. Studentene vil etter Bourdieu sine begreper kvalifisere etter hvor sterke kort de har på hånden med tanke på å mestre den vitenskapelige kapital som anerkjennes. Studenten objektiveres og konsekvensen kan være at studenten gir etter og etterlever kravene, de flettes inn i et spill i kampen om symbols herredømme (Schibbye, s. 250-60,2012; Sørensen et al., 2008).

6.6.1 Oppsummering: Dersom utdanningssystemet ikke ser på alle livsformer, livsprosjekter eller ferdigheter som like verdifulle, men at noen studenter representerer feil eller mangelfull kapital som provoserer frem en dis respekt og manglende anerkjennelse, så mister studentene muligheten til å oppleve seg selv som sosialt verdifulle, de opplever også mangelfull tillit til utdanningssystemet. De studentene som forsøker å realisere seg via kunnskap og utdanning, men opplever et utdanningssystem som ser ned på visse former for uttrykk og ikke helt forstår det lydighetsspill som systemet krever, vil etter hvert utvikle en mindreverdighetsfølelse, i verstefall oppleve seg ekskludert, eller selv velger seg bort fordi de opplever seg krenket og lite anerkjent. Motsatt vil et system som virker anerkjennende og ivaretar studentenes unikhhet og ved å finne ressursene i den enkelte kunne fremme deres utvikling (Honneth, 2008; Jacobsen, 2013)

7.0 Oppsummerende refleksjoner

I denne avsluttende delen vil jeg oppsummere studiens hovedfunn. Det overordnede temaet for avhandlingen er kvalitet i høyere utdanning. Målet har slik sett vært å bidra til innsikt i hvordan studentene beskriver ulike fenomen og individuelle erfaringer ved sin læringsprosess. Målet er å bidra til en forståelse av hvordan studentene opplever kvalitet sett fra innsiden. Elementer fra dialektisk og pedagogisk teori ved sentrale navn som Schibbye, Vygotsky, Harvey & Green, Knight, Stensaker og Damsgaard, samt sosiologisk teori, med sentrale navn som Bourdieu og Honneth, har dannet den teoretiske rammen og et analytisk perspektiv for arbeidet med analysen av datamaterialet. Problemstillingen som er forsøkt besvart er:

Hva er det som fremmer eller hemmer kvalitet i utdanningen-slik studentene ser det?

I tillegg følger en underproblemstilling; hvilken betydning har individuelle, relasjonelle og strukturelle forhold for studentenes opplevelse av hva som fremmer eller hemmer kvalitet i utdanningen.

De individuelle forholdenes betydning søkes belyst gjennom å se nærmere på hvordan studentene viser forskjellige forutsetninger og hvilke behov de har individuelt for å lykkes.

De relasjonelle forholdene søkes belyst ved å se nærmere på hvilke relasjoner de ser som betydningsfulle og hvordan de opplever tilbakemelding og deltagelse.

De strukturelle forholdene søkes belyst gjennom å se på hvordan studentene opplever strukturen i studiet og hvilke organisatoriske og kulturelle fenomen de mener fremmer eller hemmer deres opplevelse av kvalitet under studie

Disse tre nivåene eksemplifiseres i noen hovedelementer i tabell 3 (s.97).

Tabell 3; Hovedfunn i analysen etter nivåene individuelle, relasjonelle og strukturelle forhold.

Narrativ	Individuelle	Relasjonelle	Strukturelle
«Uten deg får jeg det ikke til»	Støtte i personlige forhold	Subjekt/subjekt Tilskuer /Deltakelse	Henter støtte i strukturen/organiseringen
«Når egenlikheten provoserer systemet og systemet provoserer egenlikheten»	Krysspress/verdikonflikt	Forsvarer egenverdi og posisjon Møter motstand og krav om endring	Er verdistyrt og opplever motstand mot i å tilpasse seg doxa i feltet
«Med begge bena i feltet»	God selvtilit/selvfølelse	Er i posisjon som deltaker	Forventingene er kjent
«Når man lærer mer enn fag»	Evner å avgrense seg Selvrefleksivitet	Tar i bruk selvkorrigerer Er deltakende	Ser samarbeid som utviklende og nødvendig Transformasjon/dannelse
«Plasserer seg i feltet»	Ønsker å posisjonere seg, beveger seg mot noe nytt	Akkumulerer kapital Tar i bruk ny praksis	Anerkjenner og verdsetter ulikheter Symbolsk makt
«Forstår spillet»	Disiplinerer seg	Lydighet	Ser hva systemet krever Følger mål/middel rasjonaliteten

7.1 Den store fortellingen

I avhandlingens blir empirien analysert ved hjelp av narrativ metodologi. Det er flere innfallsvinkler i forhold til dette. En av dem er å fokusere på den store fortellingen, jamf. metodekapittel. Jeg har imidlertid konsentrert meg om tematisk innfallsvinkel, slik analysen i forrige kapittel viser. For å sette leseren raskt inn i analysens hovedfunn oppsummerer jeg først den typiske reisen studentene forteller om, før jeg videre via analysens tematiske funn, presiserer de ulike hovedfunnene etter mer systematisk inndeling. Fortellingens nøkkelbegrep er; deltakelse, tilbakemelding, relasjon og transformasjon. Konkrete tiltak som fremmer eller hemmer kvalitet i utdanningen innebærer tydelige systemkrav, klasseledelse, individuelle forutsetninger av psykologisk og kognitiv art. Funnene viser at studentene er i behov av støtte underveis i studiet. Noen henter støtte i seg selv og sine private relasjoner. Langt de fleste viser allikevel at de er i behov av støtte og anerkjennelse av lærere, medstudenter og feltet i seg selv for å føle at de er velkommen i kvalifiseringsløpet.

Relasjon kommer frem som vesentlig og viktig for studentenes opplevelse av hva som fremmer eller hemmer deres opplevelse av kvalitet under studiet. Det kan virke som om de er avhengig av personlig relasjon på det emosjonelle planet, det vil si de henter bekræftelse i det nære intime, kjærlighetssfæren (Honneth, 2008). Noen henter denne støtten fra læreren, andre henter støtte i studiefelleskapet og noen henter støtte i seg selv eller familien. Spesielt i oppstart og via første emne snakker de mye om betydningen av relasjon. I relasjonen ser det ut til at de ilegger anerkjennelsesaspektet. Det er studenter som beskriver anerkjennelse og trygghet og den gjensidigheten de opplever som avgjørende for å fortsette på studiet. Dette stemmer overens med annen forskning som viser at studentenes opplevelse av å treffe eller ha tatt et riktig valg» de ti første ukene av høyere utdanning, er vesentlig for å fortsette studiene. Relasjon som virkemiddel til å heve studentenes opplevelse av studielivskvalitet blir da en indikator for å holde på studentene og unngå frafall (Sætre, 2012).

I emne to beskriver mange at det oppstår et kaos hvor strukturen, rammene og forutsigbarheten blir borte. De beskriver også manglende anerkjennelse og relasjon til læreren og opplever at de blir mer tilskuere enn deltakere i klasserommet (Skjærveim, 1976; Schibbye, 2012). De beskriver manglende kontroll over arbeidet de gjør og opplever at de blir pålagt for mange krav. Flere beskriver at det oppstår en krise eller konflikt mellom forventninger de har til læreren og studiestedet. Flere opplever egne prestasjoner ikke strekker til. Tilbakemeldingene de får på eget arbeid oppleves heller ikke like

meningsfylt og tiden til studiearbeid blir for liten (Tangen, 2012). Dette viser hvordan struktur, krav og tilbakemelding gir studentene en trygg og forutsigbar ramme og hvordan studentene er i behov av veiledende støtte for å mestre kravene (Bruner, 1996).

I emne tre og også i emne fire kommer for flere et vendepunkt, det skjer noe med studentenes kognitive prosesser. De beskriver at de «plutselig ser ting i en sammenheng» og «på måter de ikke har kunnet tidligere». Studentene beskriver denne erkjennelsen som et vendepunkt og de fleste beskriver hvordan dette oppleves meningsfylt ved at de tar med seg denne erkjennelsen utover det å være student og eksamensrettet. De benytter denne friheten ved å se seg selv og sin praksis i større sammenheng. Noen prøver dette ut på egen arbeidsplass, noen bringer dette med seg i relasjoner privat og andre ved å diskutere faget på en ny om mer kritisk måte. Studenttekstene viser at de fleste studentene begynner å foreta en selvavgrensning og ser sin egen utvikling og faglighet i tråd med kunnskap i dette emnet. Vi kan si det slik at de som i utgangspunktet ikke var bevisst sitt eget ståsted, får en gryende bevissthet omkring egen habitus. Å eksistere betyr og tre frem. I det vi trer frem i verden, blir vi synlig for oss selv, ikke bare som individ, men som det spesielle individet vi er. Når vi ser oss selv, blir vi også i stand til å bli kjent med oss selv (Schibbye, 2012).

Harvey & Green(1993), sin femte kategori for kvalitet handler om transformasjon, og det kan virke som om det skjer noe i dette emnet som gir studentene en mulighet for varig endring. Det holder ikke med varme klemmer de er i behov av redskap for å omsette ny kunnskap til ny innsikt og endring. I mine funn opptager de «masterbrillene» i emne tre, og sammen med lærerens måte å formidle faget på, virker det som en forløsning av endringsprosessen som får studentene til å se noe nytt og viser evne til kritisk tenkning, samtidig som de evner å se seg selv i den store sammenheng. I emne fire beskriver de igjen, hvordan de opplever å bli møtt med tydelig klasseledelse, anerkjennende lærer, tydelige forventninger og forpliktelse, som fører med seg et systematisk arbeid og klargjøring og tro på at «jeg skal klare» masteravhandlingen. De beskriver også hvordan læreren via vitenskapsteori samler trådene og gir dem en helhet. De har ervervet «begrepene til å begripe».

Avslutningsvis i emne fem oppsummerer studentene at for å lykkes på reisen, var de avhengig av ulike hjelpere på veien. I emne 1 og ved oppstart ble de overbevist om at de hadde startet en reise de kunne lykkes med. «De var der sammen om saken», og de var på sikker skute med gjensidig tillit ombord. Dersom alle gjorde sin jobb om bord ville de ha redskap nok til å klare seg. Da uværet kom, ble de forskjellige om bord, satt på prøve. Noen trengte varme og kjærlighet, for å kunne tro på egen mestring, andre satte i gang med

å ro hardere. Det var vanskelig for mannskapet å forstå at havet gjorde krav om endring av manøvrene for å beseire bølgene. Da kom kapteinen ut av styrhuset ikledd kartet som viste terrenget. Mannskapet måtte observere kapteinen fra alle sider for å se helheten. Det var de som turte å slippe årene for å se alle 180 gradene, fritt rundt hele kapteinens kappe, de kom tilbake og kunne ta i bruk årene på en helt ny måte».

Dette var den «store fortellingen med fokus på alle seks studentenes opplevelser og erfaringer gjennom fem emner ». I de kommende og avsluttende tre avsnittene vil betydninger av studentenes opplevelser, knyttet til kvalitet i utdannelsen se nærmere på hva det er som fremmer og hemmer kvalitet på ulikt nivå. Nivåene er inndelt etter individuelle, relasjonelle og strukturelle forhold. Det er glidende overganger mellom nivåene og det fremstår ikke som vanntette skott, men hovedtendensene er allikevel mulig å skille.

7.2 Hvilken betydning har individuelle forhold

Analysen viser at studentene er forskjellig. Historiene speiler et mangfold av individuelle og ulike personlighetstyper og forutsetninger for læring. Dette kan synes som et utsnitt av den forskning på feltet understreker. Studentene i dagens høyere utdanning representerer ulike deler av befolkningen og de viser ulike forutsetninger for å lykkes.

I stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) er målene i kvalitetsreformen formulert med hovedvekt på fullføring til normert tid og i å redusere frafallet. De viktigste virkemidlene for å nå dette målet, er de pedagogiske endringene i form av mer veiledning og tilbakemelding til studentene i hele læringsløpet. Det ble også lagt vekt på et mer gjensidig forpliktende samarbeid mellom student og studiested, der gjensidige rettigheter og plikter var tydelig kommunisert og avtaler bindende for gjennomføringen av studiet. Denne nærheten til studiestedet skulle forebygge frafall, de nye undervisningsformene med tettere tilbakemelding og oppfølging av studentene fra lærerne skulle også forebygge frafall, strykprosenten og lav gjennomstrømning.

Historiene til Sissel, Ane, Tiril, Mette, Tone og Signe refererer ofte til individuelle forhold som fremmer eller hemmer deres opplevelse av studielivskvalitet. De forteller om sitt private liv som virker inn på studielivet og de skriver at studielivet virker inn på sentrale livsarenaer, som jobb, venner og familie. Det kan synes som om det er et dialektisk forhold mellom skole og livet som påvirker deres læring (Schibbye, 2012). De beskriver hvordan personlige utfordringer, erfaringer i livet generelt og erfaring ved tidligere studier påvirker deres motivasjon og tro på seg selv, og deres evne til å lykkes i studiet. De beskriver ulike

behov for støtte, noen er avhengig av personlige relasjoner, noen er avhengig av støtte i form av struktur og ryddige rammer. Andre igjen henter støtte i seg selv og sine private relasjoner. Uavhengig av hvordan og på hvilket nivå de viser sårbarhet eller styrke, så viser tekstene et klart mønster av at studentene trenger å bli møtt på sine individuelle behov og at opplevelse av mestring og kvalitet avhenger av gode støttestillaser underveis for å mestre kravene studiet byr på (Imsen, 2010). Relasjon, tillit, anerkjennelse, mestring, og tilbakemelding er begreper som går igjen i samtlige av tekstene. Nyansene speiler på hvilket nivå de er i behov av disse fenomenene for å lykkes. Noen og langt de fleste trenger personlig støtte. Noen trenger ytre rammer og den struktur som studiet representerer. Andre henter støtte i medelever ved å inngå i en delingskultur (Hattie, 2013; Imsen, 2010).

Studentene beskriver og er opptatt av hvordan de personlig opplever tilbakemelding. Noen beskriver dette som en mulighet til å overvåke egen læringsprosess, der man ved tilbakemelding på arbeidet evner å se ting man kunne gjort annerledes, hvor de må forbedre seg og hva som var bra nok. Dette handler om evne til selvregulering og henger sammen med grad av selvtillit og selvfølelse (Honneth, 2008). De studentene som ikke evner å regulere tilbakemeldingen, viste i sine historier at de tar tilbakemeldingen personlig og opplever den som kritikk, eller en personlig «dom». De begynte å stille spørsmål om tillit til systemet, tillit til egne prestasjoner og viser med dette en ambivalens i forhold til egen selvfølelse og opplevelse av tilhørighet til feltet (Wilken, 2008). Dette kan bety at flere av studentene i dag, er i behov av personlig anerkjennende og individuell tilrettelagt tilbakemelding. Dette kan også tyde på at det er viktig med forelesere som evner å se studentene der de er i sin læringsprosess, gjøre faglig tilgjengelig etter evne og forutsetninger hos studentene og sikre at studentene utvikler motstandskraft ved en anerkjennende holdning for å tåle nederlag og tilpasse seg ulike krav i utdanningen (Schibbye 2012; Imsen, 2010).

Studentene nyanserer og beskriver nokså ulikt hvordan de mestrer presset og kravene de utsettes for i forhold til arbeidsmengde. Igjen ser vi at studentene representerer og innehar ulike psykologiske og pedagogiske forutsetninger for å tåle variasjon, mengde og motstand. Ved at studiet krever, som en del av kvalitetssikringen at det følges opp med hyppige arbeidskrav, obligatoriske seminar og individuelle eksamener i hvert emne, så betyr dette at studentene må evne og fordele og håndtere tiden sin. På mange måter ser vi en reform som tar sikte på disiplinere studentene. Noen bringer inn familiesituasjonen som avgjørende for å mestre dette. Andre viser i sine tekster at studiestedets krav, rammer og forutsigbarhet er helt vesentlig for å etablere gode rutiner og etterleve disiplinen studiet

krever. Det er allikevel historier som viser at dersom studentene har krevende private liv som opptar mye av konsentrasjon og tid, kan dette stå i veien for oppmerksomheten og motivasjonen for skolearbeidet. Kravene føles uoverkommelig og de forteller om angst, søvnløse netter og at de opplever og ikke å strekke til på fritiden. Det kan virke som om balansen mellom fritid og skole er vel så viktig for voksne som litteraturen forteller oss at det er for barn (Nordahl, 2010). Mentale ressurser som blir brukt på utfordringer i livet generelt, kan ta plass for skolearbeidet. I tillegg viser historiene at hva studentene bringer med seg inn i klasserommet, samsvarer sterkt med tidligere erfaringer og prestasjoner. Spesielt historien til Tiril bekrefter dette. Hun evner imidlertid å hente støtte i systemet, der hun oppsøker skolens rådgiver. Her ser vi et eksempel på at systemet tilpasser seg mangfoldet av studenter ved å tilby emosjonell støtte, rådgivning og rommer Tiril i sin prosess. Tiril evner ved rådgivers anerkjennende og støttende samtaler og ta i bruk denne støtten, hennes angst dempes i denne relasjonen og rådgiver sammen med Tiril går veien i mål og Tiril lykkes som student (Schibbye, 2012, Honneth, 2008).

I kvalitetsreformen er et av målene å øke mangfoldet av studenter i høyere utdanning. For å bryte ut av egen klasse og søke en mobilitet, krever det foruten erkjennelse og innsikt på et høyere nivå også evnen til å tåle denne angsten som vekkes ved å avdekke egen posisjon og ønske om å bevege seg i feltet. Tiril opplever dette i praksis, hun støttes av nær emosjonell støtte fra studieansvarlig, hun opplever nær emosjonell støtte i systemet, representert ved rådgiver og hun klarer på denne måten å organisere seg og sitt arbeid på en selvregulerende måte. De samværsformene som inngår i gjensidig anerkjennende relasjoner kan nettopp skape en trygghet og et empatisk samarbeidende fellesskap, hvor bekræftende holdning grunnet på et kjærlighetsfundament gjør disse endringene mulig (Schibbye, s. 250-60, 2012; Sørensen et al., 2008).

En konsekvens av at kvalitet i utdanning frem til nå har omhandlet indikatorer som gjør tall sammenlignbare, er at prosessorientert kvalitet ikke i like stor grad vært undersøkt. Disse individuelle indikatorene som analysen viser av individuelle behov, gjør at kvalitet for mange handler om en personlig utvikling avhengig av ulike støtteindikatorer. Vi har til nå sett hvordan studentene søker støtte og anerkjennelse fra ulike deler av systemet. Vi ser at studentene har ulike behov og søker anerkjennelse på ulike nivå. Funnene viser at langt de fleste trenger den intime relasjonen, enten ved personlig relasjon til lærer, studievenner, og familie. Anerkjennende relasjoner viser seg med dette vesentlig.

7.3 Hvilken betydning har relasjonelle forhold

Et sentralt funn i studentenes utsagn er tilbakemelding, forstått som behov for anerkjennelse. De skildrer behov for tilbakemelding på ulike nivå, men den personlige tilbakemeldingen på det emosjonelle planet ble spesielt fremhevet av flere. I oppstart av emnet, snakker studentene om en opplevelse av å bli sett, at de opplever studiet riktig og at de opplever en personlig relasjon til læreren(e). Flere benevner at det å bli omtalt med navn var svært overraskende, en ny opplevelse de ikke hadde hatt i tidligere studier. Det gav dem en opplevelse av å være unik. Schibbye (2012), beskriver hvordan tillit i jeg-du forholdet skaper åpenhet, direktehet og nærvær. I motsetning til jeg-det forhold. Her opplever studentene det essensielle i subjekt-subjektforholdet (Skjærveim, 1976). Studentene sier de opplever studiet riktig, de beskriver en følelse som går «ned i magen», den blir eksistensiell. Studentene beskriver med dette en opplevelse av å bli verdsatt som unik og spesiell, slik kan det synes som om læreren ved en anerkjennende holdning og anerkjennende kommunikasjon skaper et klima i klasserommet der hver og en student føler seg verdsatt (Honneth, 2008).

Studentene beskriver relasjonen til medstudentene som gode og trygge. De beskriver at de interne interaksjonene i klasserommet kan synes å ta form av solidariske relasjoner. Det kan synes som om studentene tar med seg den anerkjennende væremåten de blir møtt med inn i gruppen og verdsetter hverandre symmetrisk, Honneth (2008). Læreren skaper en «gruppestolthet». En opplevelse av at vi her er «sammen om saken», (Skjærveim, 1976). Studentene beskriver også hvordan de opplever det å få tilbakemelding på sitt skiftelige arbeid som fremmede for sin læring. Personlig oppfølging slik denne læreren gjør det, oppleves som noe nytt og noe annerledes. Via skrivetrening ser det ut til at studentene opplever mestring, støtte og personlig veiledning. Gjennom arbeidet med konkret tekst, kan det også synes som om studentene bearbeider og omdanner tekst til mer abstrakt kunnskap. Vygotsky, beskriver hvordan språket danner grunnlag for en felles forståelse og en dialog mellom lærer og student. Vygotskys tunge vekt på språket og hvordan språket bidrar til tenkning og evne til abstrakt tenkning vil være en måte å forstå studentenes utsagn om relasjon til lærer, medstudenter, relasjon til faget og relasjon til egen utvikling, slik skriveseminar la til rette for (Imsen, 2010; Bruner, 1997). Skriveseminarene la til rette for selvutvikling i et fellesskap via tanke, handling og et reflekterende team da de evaluerte tekstene de selv hadde skrevet sammen (Løw, 2012).

Her ser vi at studiet tar i bruk skrivetrening som et didaktisk virkemiddel som bidrar til å etablere kontakt og felles mål sammen med studentene. Det kan synes som interaksjonen

mellom tanke, handling og korrigerings av skriveferdighetene øker studentenes tillit til egen skriveferdighet, samtidig som skrivetreningen øker bevissthet og indre tale. Samtidig som dette kan synes som en strategisk handling fra skolens side for å sikre individuell mangedimensjonal tilbakemelding (Imsen, 2010).

Relasjoner til medstudenter, lærerne og til studiestedet som arena for læring er et gjentakende tema i historiene. Tillit er et begrep de benytter, anerkjennelse likeså. Sissel sin historie er et godt eksempel på hvordan tillit i en relasjon er forebyggende og gir Sissel en opplevelse av å anerkjennes som likeverdig deltaker, og med betydning for den andres opplevelse av kvalitet. Denne gjensidigheten i relasjonen, kan tyde på at de deler felles verdier og ved å se seg selv i den andre, får lov til å bli kjent med seg selv og vokse på erfaringene i et fellesskap (Schibbye, 2012). Dette kan også synes som å bekrefte den effekt av interaksjonen Vygotsky viser til, der han omtaler at det er den sosiale relasjonen som skaper individuell utvikling og ikke omvendt (Bruner, 1997). Obligatorisk kollokvier ble organisert tidlig i studiet og er slik sett en pedagogisk strategi fra skolens side. Her legger skolen til rette for sosial læring og delingskultur (Imsen, 2010).

Dette kan også forstås som et forsøk på å etablere en transformerende læringskultur i likhet med det Harvey & Knight (1996), peker på der de hevder at studentene ved samarbeid tilegner seg kunnskap utover det som primært ligger i tradisjonell undervisning, de lærer ved å dele erfaring og bygge kunnskap sammen. Anerkjennende relasjoner øker og legger til rette for et positivt selvbilde. Denne opplevelsen av å være i anerkjennende relasjoner er en viktig forutsetning for å lære. Positivt selvbilde er avhengig av flere ting, en av dem er opplevelsen av å høre til, som igjen generer en følelse av å føle seg gjensidig forpliktet. Relasjoner er slik sett dialektisk og kjærlighetsaspektet i denne gjensidigheten er avgjørende for selvbilde og det å tåle at man er annerledes (Schibbye, 2012).

Studentene forteller også om relasjoner som virker hemmende. De forteller om lærere som ikke ser dem, som ikke inviterer til et fellesskap og som foreleser med et språk de ikke gjenkjenner og ikke heller klarer å relatere seg til. De opplever disse timene som meningsløse og de beskriver at de kjenner på en avmakt og manglende opplevelse av å bli verdsatt som viktig. Samtidig i disse periodene under studiet, viser tekstene at egeninnsatsen er mindre ved hjemmearbeid. Dette kan tyde på at relasjon til lærer, til faget, til egen prosess og troen på at man kan lykkes er avhengig av en forpliktende og gjensidig relasjon til noe overordnet fag og innhold. Det kan synes som om lærere som klarer å engasjere og snakke om et felles mål der fremme, virker fremmende. Det er opplevelsen av å høre til som skaper gjensidigheten i relasjonen og som påvirker opplevelsen av

studielivskvalitet og fremmer også grad av disiplinering av arbeidet studentene foretar seg utenom forelesningene. Relasjonen bærer lenger enn til klasserommet (Skjærvheim, 1976; Honneth, 2008; Hargreaves, s.265-266,1996).

7.4 Hvilken betydning har strukturelle forhold

Studiet er fra institusjonens side organisert og lagt opp etter gitte kriterier. Som en del av kvalitetsarbeidet ved HIT, har studiet klare rammer og struktur. Det er også lagt opp slik at studentene har tilgang til kravene som blir stilt. Analysen viser at studentene opplever et system som utdanningsfeltet representerer, innebærer makt til og makt over (Damsgaard, 2013b). Makt over kan virke dominerende og undertrykkende, men systemet har også makt til, og det fører til at studentene opplever krav og tilbakemelding som en trygghet og en ramme som holder dem fast i sin utvikling, dersom relasjon og lærerens evne til å møte dem individuelt er lagt til rette. Flere av studentene beskriver nettopp det. De opplever denne faste rammen som en trygghet, tilbakemeldingene som en positiv korrigerende og fremtidig muligheter for å lykkes. Tangen (2012), sine begreper og spesielt tid og kontroll faller inn her. Denne tryggheten fører til at studentene via kognitive prosesser som settes i gang, via støttende og anerkjennende relasjoner og et system som rammer dem inn, kan dekonstruere og rekonstruere kunnskap via skrivetrening, og slik etablere en kvalitativ endring, forstått som en transformasjon (Harvey & Green, 1993).

Systemet legger opp til at studentene på den ene siden er pålagt visse plikter, det er en viss kultur og koder studentene skal «knekke» og det ligger implisitt og eksplisitt en holdning til og tekstene viser at studentene oppfatter at systemet krever en viss atferd og en viss måte og håndtere studentrollen. Slik disiplinere systemet studentene. Historiene viser at de fleste bruker tid på å posisjonere seg og forstå hvordan og med hvilke redskap de skal håndtere disse kodene, eller denne doxa i feltet. Skolen er et system som kan synes å operere med egne koder og egne kulturer. Her reagerer også studentene ulikt. Noen sliter med å forstå hva som skjer, de bare kjenner det på kroppen. Andre avslører kodene, men opplever motstand og kjenner på behov for å forsvare egen posisjon. Atter andre opplever kultur, koder og doxa på feltet som noe kjent og forståelig, noe de allerede har internalisert i egen habitus (Wilken, 2008). Annes historie beskriver sin relasjon til feltet, til systemet og viser en historie der hennes naturlige plass i feltet forsterker allerede en opplevelse av å beherske kulturen. Hun forteller i sin historie at hun opplever språk, begreper, lærerens smak og stil som noe kjent, noe hun inviteres inn i og deltar på et likeverdig plan og som fullverdig deltaker. Anne opplever seg sosialt verdsatt og hun opplever at hun har en naturlig plass i feltet (Honneth, 2008; Wilken, 2008). Signe utvider dette ved å skrive mer

om hennes opplevelser rundt foreleserens evne til samarbeid også kollegialt og hvordan dette fremmer hennes læring. Hun nevner spesielt en foreleser som ved å vise og omtale andres styrker og knytte fag på tvers av emner viser hvordan systemene er relasjonelt knyttet til hverandre og at samarbeid øker deltaker mulighetene. Denne måten å fremme kvalitetskultur står i motsetning til balkanisering, der samholdet uteblir fordi undergrupper dannes med ulike interesser (Hargreaves, 1996) Kvalitetskultur er et begrep som Stensaker & Harvey (2008), har diskutert i debatten om kvalitetssikring. Kvalitetsindikatorer til nå har omhandlet ytre variabler og kontrollmekanismer og lite mot utdanningsinstitusjonenes interne praksis. De stiller spørsmålsteget ved om dette i verste fall kun har ført til et lydighetsspill, både blant ansatte og studentene. De etterspør både lærernes og studentenes bidrag til å sikre et kvalitativt innhold i kulturen som etableres i feltet. Damsgaard (2010), støtter dette i det hun hevder at samarbeidskultur fremmer bedre klima for utvikling hos studentene, enn hva individualistisk kultur og lærere med ulike interesser fremmer. Her henter hun støtte i Hargreaves kulturdimensjoner (Hargreaves, 1996).

7.5 Konklusjon

Regjeringen har som mål å styrke konkurransekraft og innovasjon, løse de store samfunnsutfordringene og utvikle fagmiljøer av fremragende kvalitet (meld.st.7 (204-2015), 2015; Harvey & Green, 1993). Forskning og utdanning påvirker samfunnsøkonomien ved å heve kvaliteten på arbeidskraft og tjenester som levers. Kvalitet er nøkkelbegrepet her. Forskning og evaluering av utdanning har frem til nå sammenlignet kvalitet med målbare størrelser og mindre på hvordan kvalitet som «innhold» er forstått (Harvey & Stensaker, 2008). Høyere utdanning har som overordnet mål å gi studentene ny innsikt og erkjennelse, og øke graden av handlingskompetanse, basert på god faglig forskningsbasert kunnskap. Slik kvalifiserer og utvikler studentene ferdigheter til å møte de store utfordringene vi står overfor nasjonalt og internasjonalt (meld. St. 27 (200-2001), 2001).

Systemet skole, har som rolle i samfunnet å kvalifisere den enkelte til et større samfunnsmandat. Det er gjennom skolen den enkelte kvalifiserer til fremtidig yrke. Når det er slik i dagens samfunn at langt de fleste yrker krever utdanning, blir individets rettigheter til å delta viktig (Honneth, 2008). Det stilles visse krav til kvalitet for å få innpass i dette systemet, derfor er det ikke slik i realiteten at alle har disse rettighetene. De forskjellige studentene har ulike forutsetninger og representerer ikke lenger en homogen gruppe. Kvalitetsreformen og evalueringer av disse gjør et forsøk på å nå massestudenten. Både

tettere oppfølging og krav om hyppigere innleveringer er tiltak for å følge opp «de nye studentgruppene».

Systemet skole er bærer av en kultur, som historisk sett er forbeholdt eliten (Harvey & Stensaker, 2008; Hargreaves, 1996). I skolekodene ligger det noen forventninger til en studentatferd. Man kan anta at det her ligger skjult en symbolsk makt og de som ikke innehar naturlig denne kulturelle kapitalen, eller naturlig deler det akademiske språk som hører til i en kunnskapskultur, vil ha problemer med å delta på lik linje. Bourdieu mener refleksiviteten er vanskeligere tilgjengelig for folk flest og at den symbolske makten er stor. Det vil si at ved vår opptreden innenfor gitte systemer, blir vi bekreftet av strukturene, klassehabituser, og derved blir habitus også samfunnsmessig og gjør at vi aksepterer forskjellene (Aakvaag, 2008). Mine funn forteller om opplevelser studentene har omkring dette. De forteller at det er vanskelig å følge undervisningen der læreren bruker et språk de ikke gjenkjenner. De sier også at de opplever at noen lærere er mer opptatt av at de «kommer med oppgulp» fra pensum, fremfor å premiere egne selvstendige meninger.

Dermed kan det synes som om det er skole og samfunn som definerer hva kvalitet er, hva det bør være og hvordan man skal nå disse kvalitetskriteriene. Evalueringer har vist at på tross av fokus på økt kvalitet, kan det se ut til å være vanskelig å heve kvaliteten og nå ut til massestudenten. Mine funn forteller at studentene opplever kvalitet i eget arbeid der lærerne gir tilbakemelding på et personlig plan. De sier de opplever at læring fremmes der de får tid og anledning til å fordype seg og gå tilbake i eget arbeid og korrigere seg selv.

Kvalitet er frem til nå knyttet opp mot kontroll, styring og struktur, og også opp mot intern evaluering for utdanningsinstitusjonen (Karlsen & Stensaker 1993; NOU 2002:10).

Samtidig med kvalitetsreformene har det stadig foregått andre reformer parallelt, en av dem var kompetansereformen. Et resultat av denne, var rett til opptak i bakgrunn av realkompetanse (NOU 1999:17). Dette sammen med en hel rekke andre samfunnsforhold har ført til en stor spredning i student gruppen. Funn i avhandlingen bekrefter dette. Det er stor spredning i alder, erfaring og det kan tyde på at studentene er eldre. De forteller om livet utenfor og hvordan dette påvirker deres studielivskvalitet. De opplever å ha ulik belastning av utenforliggende krav og opplever ulikt hvordan det tar plass av tid til studiene. Funnene i avhandlingen speiler slik sett massestudenten. Studentene er eldre, har ulik faglig og sosial bakgrunn, de er ulike i forhold til hvilken livsfase de befinner seg i og de har ulike forutsetninger for å lykkes i et standardisert utdanningsløp. Det fremmes et ønske om å gå nærmere inn på hva det er av kvalitative indikatorer som kan utvikles. Slik

det er i dag er visjonen at alle skal ha solidarisk rett til utdanning. Systemet åpner opp for sosiodemografiske mangfold, og det jobbes målrettet for og kvalitetsikre dette arbeidet.

Men er det slik i praksis at samfunnet anerkjenner likeverdig alles rett når kravene til å kvalifisere handler om at det helst bør foreligge en minste standard eller en viss akademisk standard fra start. Systemet ønsker i realiteten ikke mangfoldet, de disiplinerer studentene og lærerne utgjør et bakkebyråkrati, der de i realiteten utfører et samfunnsmandat på vegne av systemet (Damsgaard, 2013b). Funnene viser at fra studentenes individuelle ståsted, handler kvalitet mye om å bli sett, det handler om å bli møtt med anerkjennelse og behov for støtte, på veien til suksess. Det handler om å oppleve å føle at de har en plass i systemet som likeverdige deltakere, og med et personlig bidrag som regnes verdifullt inn i et felleskap (Honneth, 2008). Studentene forteller om angstpregede opplevelser, der de må endre praksis og måter å tenke på, eller de opplever å miste tillit til seg selv eller systemet når de ikke forstår kodene. De forteller også at de opplever dårlige karakterer som krenkende, og en personlig dom. De trekker seg tilbake og blir mindre aktive der de opplever at lærerne ikke er genuint engasjert og anerkjennende i deres prosjekt om å kvalifisere (Schibbye, 2012; Honneth, 2008). Studentene opplever også at de har behov for et system som rammer dem inn, et system som korrigerer, gir tydelige instruksjoner og følger dem opp utover det å samarbeide om studieinnleveringer eller dirkede eksamensrettet arbeid. De opplever det å ha et personlig forhold til lærere, medstudenter som trygt og vesentlig for å beholde troen, motivasjonen for arbeidet og evnen til å tåle den angst de føler på når kravene blir store. De er i behov av den andre, støttestillasene og det samarbeidende fellesskapet for å heve seg og utvikle seg kognitivt (Bruner, 1996; Imsen, 2010)

Hvilken bevissthet studentene har rundt sin egen identitet, klasse og muligheter for mobilitet hevder Honneth og Bourdieu henger sammen av graden individet selv klarer å være bevist dette. Det vil si hvilken evne har individet til å refleksivt avgrense seg selv og se systemet som en parallell støtte til egen utvikling. Refleksiviteten i det moderne, er selve kjernen for å bryte med strukturenes tilbøyelighet for reproduksjon. Evner ikke individet å reflektere over seg selv og sitt livsløp, risikerer det meningstap og kun ved å stille refleksive spørsmålsteget er individet aktivt med å styre sitt livsløp (Wilken, 2008).

I mine funn, kan det se ut til at studentene evner å se, reflektere og avgrense seg når de tar i bruk fag som kulturanalyse og vitenskapsteori. De beskriver i disse emnene å ta i bruk et redskap til å forstå. Man kan stille seg spørsmål om dette handler om en opplevelse av gjensidig anerkjennelse med lærerne, medstudenter, studiestedet og opplevelsen av å bli solidarisk ivaretatt av gruppen de er en del av. Eller om dette handler mer om hvordan

emnene er bygget opp og hvordan studiestrukturen, krav og korrigerende tilbakemeldinger har fremmet studentenes evne til endring og nye innsikt.

Det er kjent at læring foregår bedre i trygge omgivelser. Det er også kjent at man lærer mer når man er i et inkluderende og sosialt fellesskap. Er kvalitet slik at man etter spesialpedagogiske prinsipper bør legge til rette for en anerkjennende og transformerende læringskultur. Er det noe med dette studiet og hvordan de pedagogisk legger opp stillaset og ved tydelig klasseledelse og oppfølging av studentene sørger for at hver og en student finner sin promaksimale sone (Bruner, 1996). Er det den anerkjennende holdningen de fleste lærerne viser i møte med studentene som er viktig for å utvikle det beste potensialet i hver student (Schibbye, 2012)? Mine funn der studentene lykkes, handler om at de har opplevd en nærhet til lærerne, med studenter, at de har opplevd å høre til og at de har hatt troen på sitt eget prosjekt og at der de opplevde motstand var i stand til å hente ut denne støtten de var i behov av. Det var evnen til å ta kontroll over følelsene som oppsto, være i stand til og overføre den opplevelsen av støtte til andre relasjoner og betydningen av å høre til. Det kan bety at funnene hører til en type student som individuelt, på tross av ulike utfordringer var i stand til å avdekke de tatt for gittheter systemet representerer og faktisk klarte å ta i bruk strukturen og studieoppleggets resiliens og læreren som den betydningsfulle andre og utvikle autentisitet som kompetanse (Nygren & Thuen, 2008).

Er kvalitet når man skal tilpasse og lar seg disiplinere og for å etterleve en viss standard som fyller kriteriene. Er det kvalitet når alle når samme form, eller ville kvalitet forstått som Harvey & Greens (1993), siste kvalitetskjenntegn, prosess og endring være en vei for å heve det optimale utviklingsområde hos den enkelte (Bruner, 1996). Og dersom anerkjennelse og transparens når det gjelder vurderingskriteriene gjøres kulturelt og systemisk, kan makten som ligger i det skjulte bli mindre farlig for dem som ikke fra før av kjenner skolekodene (Damsgaard, 2010). Eller er det slik at samfunnet krenker den gruppen mennesker som ikke passer inn med det samfunnet definerer som kvalitet. Da har heller ikke alle like rettigheter- slik at alle kan kvalifisere til et viktigere samfunnsmandat. Etter funnene i avhandlingen, kan det tyde på at langt de fleste studenter i dag er i behov av en anerkjennende holdning hos lærere, andre etablerer de nære relasjonene med medstudenter. Atter andre etterlyser systemtillit, det vil si de ønsker et system som anerkjenner og synliggjør at de har en likeverdig solidarisk rett til å være der. De erfarer at deres kunnskap ikke har like stor verdi i et system som anerkjenner kun den riktige kapitalen. Funnene viser at noen reagerer med motstand mot å endre seg, andre forstår spillet og lar seg disiplinere

I kvalitetssikringen av høyere utdanning har kvalitetsbegrepet møtt på noen utfordringer. Institusjonene skal utdanne mangfoldet. Undersøkelser har vist at det til nå ikke har lyktes og man kan undre seg om mangfoldet har de forutsetninger som må til for å etterleve de kriteriene som måles. Det er etablert en forventning om at alle har rett på utdanning, samtidig kan man lese utfra funn i avhandlingen, at grader av symbolsk makt fører med seg av avmakt hos noen studenter. Det kan tenkes at elitekulturen undertrykker og drar stigen oppunder seg og at det foregår en tilsiktet, men også en utilsiktet meritokratisk ulikhet (reproduserer ulikheter, som ikke har med evner å gjøre), (Grimen, s. 137, 2004).

Studenthistoriene gir funn som sier at de har vært avhengig av lærere og et system som har anerkjent at de har vært en studentgruppe med ulike forutsetninger og behov. Som nevnt i metoddelen er funn i avhandlingen hentet fra seks studenthistorier der erfaringene deres var å lykkes. Dette er historier fra studenter som klarte å gjennomføre til normert tid. Man kan anta at dette er studenter med ressurser til å kvalifisere seg. På tross av at vi kan anta at dette er historier fra relativt ressurssterke studenter, forteller de at for å klare denne reisen var de avhengig av personlige relasjoner, de var avhengig av tid, anerkjennelse og en struktur som støttet dem, rammet dem inn og ledet vei. Det kan synes utfra avhandlingens funn at utdanningssystemet står overfor store utfordringer i å lykkes med å nå massestudenten og at det er spesialpedagogiske hensyn som må til for at hver og en student skal mestre å gjennomføre et masterstudium. For at alle skal ha rett til å kvalifisere seg, så må det også likestilles muligheter (Honneth, 2008). For at alle skal likestilles med like rettigheter/muligheter, må støtten differensieres etter hvilke behov studentene har for å lykkes. Parallelt bør tillit og anerkjennelse bygges inn i systemet. En kultur av gjensidig anerkjennende holdning til mangfoldet, må erstatte en treghet i systemet som til nå har vært forbeholdt eliten, og det kan synes som om de faglig ansatte bør være bevisst og fleksible i sin identitet som forsker versus lærrollen (Frølich, Guldbrandsen, Vabø, Wiers-Jensen & Aamodt, 2016).

Referanser/ Litteraturliste

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Aamodt, P. O. & Michelsen, S. (2007). Evalueringen av kvalitetsreformen: Sluttrapport *NIFU rapport* Hentet fra <http://www.nifu.no/files/23/04/Evaluering-av-kvalitetsreformen-sluttrapport.pdf>

Aamodt, P. O., & Michelsen, S. (red.), (2006). Evaluering av kvalitetsreformen: *Kvalitetsreformen møter virkeligheten* (NIFUSTEP 2006). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/04/Delrapport-1-Kvalitetsreformen-1.pdf>

Aarstad, J. (2012). Studentevaluering I høyere utdanning: Hva kan den internasjonale forskningslitteraturen lære oss? *Uniped årgang 35* (1/2012) 34-45 Hentet fra <http://journals.co-action.net/index.php/uniped/article/view/21730>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. United States of America: W.H. Freeman and Company.

Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag.

Bruner, J. (red.).(1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Gyldendal.

Caprona, Y. D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag AS.

Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Damsgaard, H. L. (2013a). Tellingens tidsalder. *Forskerforum* (10), s. 36. Hentet fra <http://www.forskerforum.no/wip4/tellingens-tidsalder/d.epl?id=2159654>

Damsgaard, H. L. (2013b). Lærerlivskvalitet- erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk* (7), s. 53-64.

Damsgaard, H. L. (2014). Språkets makt. *Spesialpedagogikk* (2), 5-16. Hentet fra <http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/2014-%20%20%20Damsgaard%201.pdf>

Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I., Bygstad, A. (2006). Evaluering av Kvalitetsreformen. *Undervisnings og vurderingsformer-pedagogiske konsekvensar av*

- Kvalitetsreformen.(NIFUSTEP 2006)*. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/04/Delrapport7-Kvalitetsreformen7.pdf>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I:O: Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Furberg, K. (2015, 19.04). Knusende dom over kvalitetsreformen. *Universitetsavisa. no* hentet fra: <http://www.universitetsavisa.no/student/article50650.ece>
- Frønes, I. (2001). *Handling, kultur og mening*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frølich,N., Guldbrandsen, M., Vabø, A., Jensen, W.J. & Aamodt P. O. (2016). Kvalitet og samspill i universitets- og høyskolesektoren (NIFU-rapport 2016:2). Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/1352946/>
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in every School*. Ney York: Teachers Collage Press
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*,18(1), s. 9-34.
- Harvey, L. & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: The society for Research into Higher Education & Open University Press. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418640.pdf>
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*, 43(4), s. 427-442.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81-112.
- Hattie, J. (red.), (2013). *Synlig læring-for lærere*. Latvia: Cappelen Damm AS

- Hernes, G. (1983). Makt – det alle ønsker seg og ingen vedstår seg. I W. Pedersen & H. E. Næss (Red.), *Merkesteiner i norsk sosiologi* (s. 87-109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holquist, M. (Red.). (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Hylland Erikson, T. (2008). *Globalisering-åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgskolen I Telemark. (2015b). Student, annen studentinformasjon, studiekvalitet, kvalifikasjonsrammeverk. Hentet 12.12.2015 fra <http://www.hit.no/Student/Studiekvalitet-og-laeringsmiljoe/Studiekvalitet>
- Høgskolen i Telemark. (2015c). Studie-og fagplaner. Studier med oppstart studieåret 2014-2015. Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge, master. Hentet 12.12.2015, fra <http://fagplaner.hit.no/nexusnor/Studier-med-oppstart-2014-2015/Nettvisning/Helse-og-sosialfag>
- Høgskolen i Telemark. (2015a). Forskning, forskningsgrupper. Velferdsstatens yrkerkvalifisering og profesjonsutøvelse (velfy). Hentet 28.08.2015, fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Forskning/Forskningsgrupper/Velferdsstatens-yrker-VelfY>
- Høgskolen i Telemark. (2015b). Om hit. Hentet 01.03.2015, fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Om-HiT>
- Imsen, G. (2010). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Johannesen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2004). *Rådgivning- Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Jørgensen, M. W. & L. Phillips. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsen, R. & Stensaker, B. (1993). Økt selvstyre i utdanningsinstitusjonene-strengere krav til kvalitetsforberedende tiltak. *Uniped*, 7 (02-03), 53-57. Hentet fra https://www.idunn.no/uniped/1994/02-03/oekt_selvstyre_i_utdanningsinstitusjonene_-_strengere_krav_t
- Klepp, K.I. & Aarø, L.E. (red.). (2011). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lindseth, A. & A. Nordenberg (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18 s. 145-153
- Lysaker, O. (2013). *Menneskeverdets politikk: Anerkjennelse av kroppslig krenkbarhet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Løw, O. (2012). *Pædagogisk veiledning-facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Kæbenhavn: Akademiske forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder I medisinsk forskning: en innføring*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinussen, W. (1991). *Sosiologisk analyse- en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 7 (2007-2008). (2008). *Statusrapport for kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Stmeld-nr-7-2007-2008-/id492556/>.
- Meld. St. 18 (2014-2015). (2015). *Konsentrasjon for kvalitet-strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>.
- Meld.St. 27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247>

- Myrhol, K.F. (2016, 09.03.). *Vil styrke kvaliteten I høyere utdanning*. Hentet 11.05.16 fra <http://siu.no/For-media/Nyheter-fra-SIU/Vil-styrke-kvaliteten-i-hoeyere-utdanning>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, 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, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. L.(2012). *Analyse I kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* NOVA rapport (11/2000). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2000/En-skole-to-verdener>
- Nordhal, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manager, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Johansson, I., Larsen, M.S., Moser, T., Ploug, N., Thornval, M. (2008). *Forskningsskortelegning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institusjoner for de 0-6 årige (førskoln)*. *Clearinghouse- forskningsserien-2010 nummer 05* Hentet 10.05.2016 fra http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/dansklclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/clearinghouseforskningsserien/Forskningsskortelegning_2008-EVA-final_version_forskningsserie.pdf
- NOKUT. (2015). *Nyheter 2015 - studentene fortsatt ikke fornøyde med oppfølgingen*. Hentet 28.04.2016, fra <http://www.nokut.no/no/nyheter/nyheter-2015/studentene-fortsattikke-fornoyde-med-oppfolgingen/#.VT-hKiHtmko>

NOU 2002:10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse-Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1&q=>

NOU 1999:17 (1999). *Realkompetanse i høgre utdanning-Dokumentasjon av realkompetanse og etablering av kortere og tilpassede studieløp i høgre utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1999-17/id141762/>

Nygaard, T. (1995). *Den lille sosiologiboka. Innføring i sosiologisk handlingsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nygren, P. & Thuen, H. (red.). (2008). *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar: og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stensaker, B. (2006a). *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 2: Institusjonelle kvalitetsystemer i høyere utdanning – vil de bidra til bedre kvalitet?* (NIFU rapport 5/2006). Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279223/Delrapport2-Kvalitetsreformen2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Stensaker, B. (2006b). *Evaluering av kvalitetsreformen. Delrapport 5. Kvalitet som forhandling: NOKUT i norsk høyere utdanning 2003-2006*. Hentet fra: <http://www.nifu.no/files/2013/03/Delrapport5-Kvalitetsreformen5.pdf>

Stensaker, B. (2012). *Kunnskap og kvalitet i ny kontekst: Sluttrapport fra kunnskapsdepartementets strategiske forskningsprogram 2009-2011* (NIFU rapport) hentet fra http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-kunnskap_og_kvalitet.pdf

- Stensaker, B. (2014). Kvalitet i høyere utdanning: behov for en mer nyansert debatt. *Forskningsspolitikk: Fagbladet for forskning, høyere utdanning og innovasjon*, (2), 4-5. Hentet fra http://fpol.no/wp-content/uploads/2014/03/Forskningsspolitikk-1-2014_side-4-5.pdf
- Sørensen, A. S., Høystad, O. M., Bjurström, E. & Vike, H. (2008). *Nye kulturstudier*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. (NOVA rapport 12a/98). Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#0>
- Sætre, H. Å. (2012). *Hvordan jobbe systematisk for frafall i høyere utdanning?* Hentet 10.05.2016 fra <http://uhu.uib.no/haas/tromsmai%2012%20olf.pdf>
- Tangen, R. (2001). Skolelivskvalitet og elev kår- elevens egne erfaringer i møte med videregående skole. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2016). Sosialkonstruktivisme. I *Store Norske leksikon*. Hentet 12. april 2016 fra <http://snl.no/sosialkonstruktivisme>.
- UiB. (2012). Kvalitet i høyere utdanning *Notat 2012*. Hentet fra http://www.uib.no/filearchive/kvalitet_i_utdanning_.pdf
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, L. & Bratholm, B. (2014). *Læringsbaner: om lærernes læring og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wittek, L. & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk pedagogisktidsskrift*, 96(03), 223-235.

Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap, enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg

Student 5 «uten deg får jeg det ikke til»

organiseringen av studiet er bra, forutsigbart og jeg føler meg vel, føler jeg har tatt et riktig valg mht mastere. Mine tanker om masteren var preget av uvitenhet. Nå vet jeg bedre!

Som student lærer jeg mye. Har med barnevernsperspektivet inn og kobler dette opp mot tema fex. skole. Spennende. Sliter noe med å få tid til å lese nok, vil gjerne komme gjennom alt pensum. Må jobbe med å trekke ut, velge bort, prioritere. Faren er overfladisk lesing og mål om å komme gjennom pensum versus dybde, undring, refleksjon.

En hektisk måned med en indv innlevering, gruppearbeid og fremlegg og oppstart eksamenindv hjemme. Var ganske matt etter framlegg (A5). Litt lei, litt full av intensiteten, lufta gikk litt ut. Tittet på pensum som skulle komme i emne 2b, lurte på i alle dager jeg skulle komme gjennom dette. Pensum må tygges og knas på, ikke bare døttes inn i en helvetes fart og intensitet.

Informasjon om tema som kommer, hvilke artikler eller bøker disse støtter seg til etc, er fremmede for læringen min. da kan jeg på forhånd se gjennom p. littr og stille forberedt.

Jeg har avsatt alle dagene til undervisning, og jobber (jobb) litt før og etter undervisning. Ved neste eksamen har jeg satt dager i avtaleboka mi til lesedager. Det er nødvendig for å komme gjennom pensum + forberede meg til eksamen. Liker en variasjon med indv og gruppe arbeidskrav. Helt ok og overkommelig selv om emnet er litt heseblesende og kort. Mye pensum på kort tid skal gjennomleses. Får ikke tygd nok på enkelte tema.

Støtte i heimen og interesserte kollegaer fremmer læring. Sure venninner som blir skuffet fordi jeg ikke kan prioritere sosiale sammenkomster i 50 års lag i utlandet gjør meg irritert og jeg blir såret. Men det hemmer ikke læring, det er bare forstyrrende i hverdagen. Må bare innstille meg på at noen stor og dyp forståelse for mine prioriteringer ikke kommer fra den kanten.

halvdelen av desember frem til eksamen den 16 bestod av lesing, lesing og atter lesing. Bruk av gruppe til repetisjon var lærerikt. X og jeg har jevnlig treff for oppdatering, gjennomgang og refleksjon av pensum. Innlevering av arbeidskrav er lærerikt, spes med gode tilbakemeldinger som inneholder råd og spørsmål til det skrevne.

diskusjon og refleksjoner i grupper – uformelle og formelle, organiserte ifbm torsdager eller generelt i lunsjpauser og etter undervisning. Gode forelesninger som gir et piff, et flyt, et ønske om å fordype seg, som rydder ifht pensum og viser vei videre. Det har ikke vært mange av disse i dette emnet.

Egen aktivitet på bønn, utmattelse etter mye lesing og to eksamener før jul, deling av studentgruppa – vi er ganske få, rot i timeplan og emneplan – tema i oppgaver står ikke i stil til forelesningsrekka, info som ikke legges ut på forhånd – igjen uklar timeplan med åpne felter og ulike oppstartstidspunkt. (9 eller 9.15 på dager vi har pleid å starte 10.15, tema som blir fylt inn senere men som ikke blir fylt inn, tema forelesninger etter innleveringsfrist arbeidsoppgave. Planleggingen og gjennomføringen virker noe «veien blir til mens vi går» Det er nok frustrerende for meg som ønsker oversikt og tydelighet i både emne og timeplan.

Moro å fordype seg i arbeidsoppgaver. Har virkelig fått flyten igjen, og er godt i gang med masterskisse. Har endelig gjort et valg. Hvordan ble det slik? En ting er at jeg fikk/tok meg tid til å dvele ved temaet for avhandlingen. God tilbakemelding fra kollegaer er gull verdt, og flere har kommet med innspill og tips, spes X og Y. God dialog og tett kommunikasjon med Z i gruppa + flere av de andre, spes A og B gjør sitt til at jeg holder meg på sporet. Men flere av disse er resignerte og frustrerte – de som meg. Jeg savner å kunne diskutere dette og med veien frem til endelig skisse med deg, (...). Dette emnet har vært katastrofalt. Vi er flere som gleder oss kraftig til emne 4. Nytt spennende stoff og ukjent farvann hvor vi vet at det blir struktur og forutsigbarhet både mht undervisning, timeplan, emneplan og oppgaver.

Arbeidsoppgaver som ikke gis tilbakemelding i teksten savnes sterkt!!!! Vi fikk beskjed på en tirsdag om å legge frem og være opponenter for hverandre på torsdag i samme uke. Ingen av oppgavene var delt ut til hverandre, og vi hadde mer enn nok å hive oss over temaet som vi skulle være opponenter for. Dermed hadde jeg ikke lest de andre 2 gruppeoppgavene, og de andres tilbakemeldinger som jeg hørte på ga meg intet læringsutbytte. Opplegget virket tilfeldig og lite planlagt. Nå har vi igjen innlevering, og tilbakemelding skal gis av opponent. Det er faktisk slik for meg at en konstruktiv tilbakemelding fra en lærer gir meg mer enn en tilbakemelding fra en medstudent. Dersom jeg ikke får tilbakemelding i teksten, stiller jeg meg særs kritisk (igjen...puh...slitsomt) til mitt læringsutbytte. Denne besvarelsen vil danne grunnlag for min eksamensoppgave i emnet (tror jeg). Håper at vi får tilbakemelding slik vi er vant til.

GLEDER MEG til nytt emne og ny emneansvarlig. Lysark og planer (emne og timeplan) er lagt ut i god tid før oppstart – det er ryddig og pent, ikke åpne hull, og vekker interesse og NY GIV! Etter en uke med eksamen var jeg helt tappa. Jeg liker lengre økter med fordypning og flyt og for meg er dette intens læring. Men da april kom var jeg helt utslitt. Livet innhenter meg, og læringen går sakte med en syk mor. Alle mine krefter har i denne mnd gått til henne og til jobben. Jeg er midt i en intens periode med emne ansvar og mye forelesning og meget lite tid til lesing og fordypning i pensum.

Meget gode forelesninger i mai. Inspirerende. Godt med tid til skissa på slutten av mai/beg av juni. Bra. Masterskisseseminarene var nyttige, for meg var det helt klart at det var en prosess som førte til et produkt – sakte men sikkert. Jeg synes for min del at de andre studentene tok for mye plass ifht veileder. Jeg kunne ønske meg en nedtoning av medstudenters betydning for mitt skissearbeid. Jeg fikk tilbakemelding på ting jeg ikke hadde bedt om, og savnet i løpet av prosessen en mer tydelig og konkret tilbakemelding fra veileder. Men – jeg fikk god veiledning og tips og interesse for mitt tema som var godt for meg og mitt produkt

Opptur: god karakter på eksamen etter klage. Igjen – struktur som følges, timeplan som overholdes, forutsigbarhet og god informasjon av emneansvarlig fremmer læring. Interesse fra kollegaer og familie/venner fremmer også jevnt trykk og engasjement fra min side.

Jeg er strukturert og setter opp studiedager. Jeg benytter helger. Jeg er målbevisst og planlegger tiden godt. Jeg kan ikke se noen momenter som har hemmet min læring i denne perioden. Det å måtte pakke ned bunkene med bøker, hente en unge, klokka går; snart må jeg være der, og snart må jeg være her.... Å kunne bare sitte, drite i tida og klokka, jobbe videre når jeg er på glid; ja det hadde vært flott. Og jeg er jo meget klar over at det ikke er sånn, jeg har full jobb og jeg har en familie som krever sitt av meg. Irritasjonen når jeg må pakke sakene vekk etter å ha titta på klokka, er kortvarig. Heldigvis. Tror ikke det hadde vært hyggelig å ha ei sur kjerring og mamma i huset i 2 år, og det hadde ikke vært hyggelig for meg og min læringssituasjon. Jeg har hele tiden jobba med innstillingen min. Jeg må jobbe på lånt tid, være strukturert og jobbe når jeg kan jobbe – som planlagt. Men at det i perioder hemmer læring, ja det skal jeg villig innrømme. Totalt sett: en fantastisk lærerik mnd.

Så på Puls i går. Tema var viljestyrke. Jeg holder fast på levering til normert tid.

Viljestyrken min forsterkes ved min planlegging av og gjennomføring av oppsatt tid til

masterarbeid. Jeg driver ikke med utstrakt husmorarbeid når jeg har mastertid. Joa, jeg kan surre på mailen og med jobbting, men jeg er strukturert og jobber. Dagene er satt av i min kalender frem til levering. Det fremmer læring.

Mastersamlingene – hyggelig å treffe de andre på studiet. Bra med innlevering av tekster med frist. Savner egentlig undervisningstreffa – både det å treffe de andre men også det å få lov til å være student. Du får ta det som et kompliment ☺

Februar frem til den 12 og X sin død var preget av kaos i arbeidet med analyse. Materialet vokste i stedet for å snevre seg inn når jeg forsøkte å se på temaer i lys av hvordan informantene fremstilte det og hvordan jeg forstod det. Det ble håpløst. Februar samlingen ga meg lite, jeg ba om noe som jeg ikke fikk tilbakemelding på. For svevende, for lite konkret i mitt enorme materiale. Og plutselig var X død. Det ble ikke mer masterarbeid. Men jeg hadde en tanke; masteren skal leveres til normert tid. Det gjenstår å se.

Hva fremmer læring (les produksjon!) Jo – en stor porsjon sterk egenvilje med høy grad av motivasjon for å bli ferdig i tide. Og det skal jeg. Men uten støtte fra medstudent X, veileder og omtanke fra leder av master + en mann som leker husmor, ja da ville det vært tynt gitt. Jeg vil si nærmest umulig. Kanskje. Jo. Umulig. Umulig å få levert til tiden.

Takk for støtte og hyggelige telefonsamtaler.

En kjapp gjennomgang av skjelettet før analysearbeidet startet av deg når det stoppet opp, var også veldig avgjørende. Å ha en studievenninne som jeg kunne reflektere med (til tider daglig på telefon) har vært avgjørende for at jeg skulle levere. Det å kunne reflektere med en medstudent – både over eget arbeid men også over hennes, har vært gull verdt. På slutten var det avgjørende, det ble for lite tid til dybdediskusjoner med veilederen, og analysedelen har jeg i all hovedsak kun drøftet med min medstudent.

*Å kunne få et puff, en retning, en kjapp gjennomgang av skjelettet før analysearbeidet startet av deg når det stoppet opp, var også veldig avgjørende. Jeg hadde behov for å ramme det inn, bestemme meg for 1,2,3, sette fart, bare gjøre det, ikke tenke mer, men bare bestemme meg for rammene. Snikk snakk om hva som er interessant og bla bla bla var ikke det jeg hadde behov for men pang – sånn, og slik, ferdig snakka! **Takk** ☺ Jeg var kun urolig noen ganger under arbeidet med analysen høsten 2012, men ikke mer enn det jeg tenker er naturlig i en slik prosess. Det var jo tider etter utførte intervjuer og*

transkribering at jeg tenkte – dette skjønner jeg ikke en dritt av, dette får jeg ikke til. Men – det var kortvarig og nødvendige tanker i en slitsom prosess. Etter X sin død i februar var det ikke selvsagt at jeg skulle fullføre. For andre. Men for meg stod det ennå klarere enn tidligere – jeg skulle klare det. Og som i tidligere mndtekster sier jeg igjen: egendriven og viljen er helt nødvendig for å kunne avslutte til normert tid. Master er ikke noe halvveis, noe du driver med på tirsdager og torsdager, det er noe du driver med hele tiden under studiet. Og det betyr ikke at jeg ikke kunne ta en helg fri av og til. Jeg måtte bare legge det inn i planleggingen min slik at jeg ikke fikk dårlig samvittighet men tok fri med hele meg.

Takk for to (nesten) år på master. Uten Xs faste hånd og forutsigbarhet gjennom hele studiet mtp a-krav, eksamenstekst, litteratur, forventninger etc hadde ikke dette vært like inspirerende og lærerikt tror jeg 😊

Student 11 «plasserer seg i feltet»

Så langt er jeg overbevist om at jeg har begynt på rett studium- det er mine erfaringer fra oppstarten av studiet.

Det at X har lagt opp til en åpenhet om hvordan vi skriver og at dette blir delt med medstudentene gjør at jeg får innspill, jeg ellers ikke ville hatt tilgang til. Jeg tror dette er bra for utviklingen av skriveferdighetene. Det å få skriftlig tilbakemelding på arbeider er utrolig fint og veldig motiverende for videre skriving!

Miljøet i klassen er greit. Opplever alle i klassen som hyggelige 😊

Opplever klassen som litt klikkete- det ble den i det øyeblikk det ble snakk om gruppeinndelinger, tror jeg. Kanskje den var det før og? Vi har ulik bakgrunn og interessen for å bli kjent med medstudentene vi skal studere med de neste to årene er nok svært ulik.

Siden jeg ikke har erfaring med hjemmeeksamen ble jeg nok litt «paff» da jeg forstod at flere andre har lest oppgaven underveis i prosessen frem til levering. Her følte jeg meg rett og slett litt naiv- selvfølgelig skulle jeg også gjort dette, eller tatt initiativ til dette- det ser jo ut til å være det «alle andre» gjør. I min naivitet har jeg vel tenkt at dette var en eksamen, og den skal jeg greie selv. Hadde litt blandede følelser for dette med en gang, men jeg ser på det som læring nå, tror jeg da.

Angående gruppe: Samme som før. Har vært en episode tidlig i perioden med litt gnisninger som resultat av at et medlem gav kritikk spesielt mot to andre medlemmer. Her

kunne nok mye mer misnøye fra flere kommet opp på bordet, men hva ville vært poenget med å komme med det? Siden denne kritikken lå litt tilbake i tid, har jeg etter dette tatt initiativ til å ha en umiddelbar evaluering av gruppearbeidet vi utfører etter hver gang vi møtes. På tross av det overfor nevnte er det fortsatt vanskelig å holde et samlet fokus om den jobben det er med å produsere en oppgave. Jeg har fortsatt lite faglig utbytte av gruppearbeidet om ikke enda mindre. Alle trekker ikke i samme retning. Alle er hyggelige hver for seg og på sin måte, men vi er svært forskjellige i uttrykksformene våre.

Temaene er interessante og svært viktige, men ikke helt der kjernen i mitt interessefelt er nå. Det var et stort pensum til emnet og for liten tid til å fordøye og bearbeide stoffet. Det ble oppfordret til å hjelpe hverandre med å komme gjennom stoffet og med «fordøyingen», men dette har ikke latt seg gjøre.

Tror jeg hadde lært mye mer i dette temaet dersom jeg hadde fått jobbe individuelt med alle arbeidsoppgavene, med det tanke- og skrivearbeidet det bringer med seg. Men, slik er nå engang ikke opplegget.

Derfor, er jeg ikke helt fornøyd på slutten av dette semesteret og heller ikke med min egen innsats. Eksamen gikk ikke så bra som den kunne og burde ha gjort.

Det var i alle fall på tide med et avbrekk uansett resultat.

Gleder meg til å ta fatt på nyåret og på kulturanalysen og skissen. Det tror jeg blir spennende, og vanskelig! Ser egentlig frem til den utfordringen.

Denne prosessen innebærer også en indre uro der tankene om masteroppgave- prosessen til og med kommer til uttrykk gjennom drømmer. Jeg drømmer om masterskisser, maler og kriterier og for meg er det et tegn på at jeg virkelig forbereder meg og går inn for det jeg skal gjøre (det er altså ikke mareritt- ennå- hehe..).

Etter et av fremleggene ba foreleser oss om å være oppmerksom på tilbakemeldingene vi får på fremleggene våre, og se om det er ting som går igjen i tilbakemeldingene. Dette kunne være et hint om hva som var våre sterke og svake sider. Dette har jeg tatt til etterretning og har pekt meg ut noe jeg må jobbe mer med og hva jeg er god på.

Det var bra og interessant at L gav ut en tekst under forelesning som vi skulle analysere. Dette opplevde jeg som svært nyttig fordi vi da kunne få prøvd oss på nettopp det å analysere en tekst, og gjennomgå den i plenum etterpå. Gjennomgangen ble både viktig og lærerik, og jeg opplevde at jeg med dette fikk et lite innblikk i hvordan man kan anvende

nylig ervervet kunnskap på tekster. Jeg opplever at dette er med på å oppøve et kritisk blikk på en god måte. Vi som studentgruppe kunne godt ha blitt utfordret mer med denne type oppgaver!

ny, dypere og bredere kunnskap ettersom studiet går.

Jeg synes det var skikkelig moro at gruppa vår fikk så god tilbakemelding på siste fremlegget! Jeg liker å jobbe med presentasjoner fordi jeg synes det er et mål å kunne få frem «budskap» på en god/fengende måte- moro at vi klarte det denne gangen!

Dette emnet har vært interessant og spennende. Avslutningen med hjemmeeksamen var bra, men vanskelig. Det er vanskelig å skrive om samfunnsaktuelle temaer fordi det finnes mange retninger på meningene og problemstillingene. Likevel merker jeg at det å gå dypere i tematikker og bruke masterstudentbrillene gjør at jeg blir litt sikrere. Sikrere på hva jeg selv mener kan være riktige perspektiver fordi jeg får mer kunnskap om de bakenforliggende forhold.

Jeg leser kronikker på en annen måte nå, relaterer det til emnet og det vi har snakket om på forelesningene. Alle temaene vi har hatt i dette emnet er flettet i hverandre og de har gitt meg mye kunnskap- og interesse for ikke å slutte å være engasjert i det som foregår i verden.

For meg er kulturanalyse et svært viktig emne i masteren, skulle gjerne hatt enda mer av dette emnet. Å være mastergradsstudent er helt topp!

I forhold til lesingen og studeringen var det ikke bra med et avbrekk, slik høstferien ble for meg. Men, slik er det når jeg er i en livssituasjon der andres behov, først og fremst barnas, må komme først. Det er bare å justere seg etter det.

Ja, hvordan er det å være masterstudent nå? Hva fremmer og/eller hemmer min læring? Jeg synes november har vært en tung måned. Det går tregt med både det ene og andre. Jeg har fundert på hvorfor? Et av de mest åpenbare svarene for meg ligger nok i at det har vært svært lite kontakt med høyskolen og medstudenter.

Jeg savner å ha jevnlig kontakt med «skolelivet», selv om jeg også liker veldig godt å jobbe alene. Jeg vet ikke helt hva, men **noen få** konkrete holdepunkter mot jul? Skriveseminar? Studentstyrt? Det er viktig å bli litt inspirert, få innspill og få luftet litt tanker av og til med noen som holder på med det samme som en selv. Det er ikke så mye som skal til. Skolen burde vel være et nærliggende sted. Det er heller ingen felles arenaer eller møteplasser til

disposisjon på skolen for oss masterstudenter som kanskje kunne imøtekommet et slikt behov. Kanskje det ikke er noe behov?

Akkurat nå føler jeg meg litt sånn jeg vet ikke helt... jeg tenker på seminaret og lest Xs oppsummering og jeg tror virkelig at jeg har gitt et kaosinntrykk. Jeg var etter seminaret inne på tabellen jeg lagde mens jeg transkriberte, og det er veldig likt noe av det andre som ble presentert. Jeg tenker, hvorfor viste jeg ikke frem dette i stedet, matrisene mine, memosene mine. Det og stadig skulle endre og forbedre det man holder på med kan bli litt slitsomt. (skrevet rett etter seminaret)

Etter å ha fått veldig god veiledning helt i begynnelsen av måneden kom jeg veldig godt i gang med analysen.

Har hatt mindre kontakt med X, samarbeidet er på en måte avsluttet? Har ikke fått til den utvekslingen av tekster som kanskje var intensjonen.

Det å være tilknyttet et prosjekt har vært positivt. Jeg opplever ikke studentmiljøet som så sammensveiset at det ville kunne gitt meg betydelig «drahjelp» i forhold til å nå målet om å gjennomføre til normert tid. Jeg opplever at prosjektet gav meg denne «drahjelpen», rammen. Det gav opplevelsen av tilhørighet, samhold, noen felles aktiviteter og en tydelig prosjektleder/veileder.

Det å ha noen frister, begynne med innledning, metodekapittel så tidlig, har så absolutt noe for seg. Det blir hektisk på slutten og frister sprekker etter tur fordi livet går parallelt med mastergradsarbeidet. Noe er forutsigbart og en god del er ikke det. Dette følger det dårlig samvittighet med.

Jeg skulle ønske at jeg hadde fått mer tid til å la andre lese gjennom avhandlingen før jeg leverte den og at deler av teksten fikk «modnet» litt mer. Men, det var viktig å få levert til normert tid også.

Jeg er veldig glad for at jeg fikk en dyktig veileder, det er alfa og omega. Det som kanskje er noe av det aller viktigste, er min egen opplevelse av at veileder hadde tro på meg og virkelig ville at jeg skulle komme i mål til tiden. Det var betydningsfullt og styrket egenmotivasjonen.

Hele studiet har vært lærerikt og det er ikke en eneste foreleser jeg har vært misfornøyd med!

Takk for to flott år. De har vært strevsomme, men det var forventet.

TAKK FOR MEG!!

Student 15 «når egenligheten provoserer systemet» «når systemet provoserer egenligheten»

Jeg har nå gått på skolen i noen få uker. Det er en hel verden der ute av kunnskap, som bare daler ned i hendene mine. Jeg hadde høye forventninger til studiet, og har virkelig truffet på rett hylle. Helt fra starten av har jeg blitt ivaretatt, fått tydelig beskjed om hva som forventes, og har blitt skikkelig utfordret.

Jeg liker å utfordre og bli utfordret, når man har en tillitt i å bli møtt med anerkjennelse og respekt. Slike ord blir kastet opp og brukt, både i reformer og på arbeidsplasser. Jeg er svært opptatt av refleksjonen og fagdiskursen bak ordene. Og kanskje mest av alt, holdningene og verdiene som ligger bak vår ”profesjonelle” maske. Jeg har en tendens til å analysere og være ute med antennene mine når jeg møter mennesker. Jeg lurert ofte på hvorfor folk sier det de gjør, og hva de vil oppnå med dette. Våre foreleser er dyktige mennesker. Både i faget vårt, men også som menneskekjennere. De bruker seg selv. Tar gjerne opp motargumenter når vi kommer med bastante utspill, og fikser sin profesjonelle rolle på en imponerende måte. De er forbilledlig.

X er utrolig aktiv. Hun er alltid i forkant, og bruker hele seg. Hun krever en masse av oss, og har en plan og tydelige delmål. Jeg liker presset.

Som en egevaluering, er jeg frem til nå fornøyd. Jeg er aktiv og deltakende. Tørr å være meg, med naive spørsmål, utfordrende statements og er kverulerende når jeg er uenig.

Jeg er spent på fortsettelsen. Jeg er veldig glad for at det har blitt sagt, at noen ganger kommer livet først. Pga min livssituasjon som nybakt alenemor, og turnusarbeider, er jeg ofte helt kake når jeg kommer hjem. Jeg jobber mye med samvittigheten min i forhold til mine barn, men tenker at dette er en investering for meg. Det er deilig å møte nye mennesker, i nye omgivelser, når jeg nå har begynt på nytt prosjekt, å skape en ny identitet, på flere arenaer.

Som det mennesket jeg er, velger jeg å møte mennesker og situasjoner med hele meg. Her spares det ikke på mye, og ofte er møtene intense og sterke. Som på forelesningen i går.

Jeg dumpet inn akkurat på tiden, da X akkurat hadde introdusert seg selv. X hadde ett personlig innlegg og ønsket at vi skrev navnene våre på pultene. Å bli møtt med sitt eget navn, selv av fremmede, gir sterk effekt. Jeg ble fanget i en tid, der jeg som 18 åring flyttet til X med masse masse idealistiske tanker og nysgjerrighet på livet.

Vel, temaet var jevnaldergrupper. Lektorens innfallsvinkel var møtet med innvandrerungdom i Oslo, og deres forhold til rusmiljø. Historien var egentlig grei, men assosiasjonene mine begynte å flagre. Som masterstudent er det kjipt å igjen få en akutt identitetskrise.

Min posisjon og status ble utfordret, mitt tanke sett om hvem jeg er for dem jeg jobber med, ble utfordret. Og da min posisjon ofte er idealistisk og nysgjerrig, også med de enslige mindreårige ungdommene jeg jobber med, ble det kluss på linjen denne forelesningstimen. Jeg ble irritert og provosert, over den kunnskapen som ble formidlet. Som foreleser må jo dette være en ideell situasjon, der man får studenter til å ta ett fugleperspektiv, se på seg selv og sitt faglig felt med kritiske øyne. For meg ble det ett dilemma.

Er forundret over hvor strukturert jeg er. Hvor mye pensum og oversikt jeg har. Å studere er gøy! Å lære er gøy! Jeg ser mine sterke sider, og igjen møter jeg meg selv i døra, på ting jeg ikke synes er morsomt. Hs-maler, apastil, plukk og detaljer er ikke gøy. Jeg er så umoden og selektiv, minner meg om ungdomsskolen. Raste gjennom prøver, skrev og skrev.. Når nok var nok, fikk det heller være. Denne gangen er jeg flinkere til å be om hjelp og prøve enda en gang. Sliter med pc vegring, fatter ikke at jeg skal representere "de unge" nå til dags. Dette kan bli en veldig bra oppgave. Jeg har det veldig velfundert og bra lina inni mitt hodet. Begynner så smått å gå opp for meg, at andre ikke alltid ser hva som foregår inni der. Så det kan bli veldig bra, eller mindre heldig. Stolt av at jeg henger med, og koser meg på høgs skolen.

Det var når jeg startet på kompendiet og Eides bok, at jeg fikk roen til å se sammenhenger og nyte kunnskapen bedre. Feltet er svært krevende, da det krever (for meg) en enorm selvrefleksjon.

Så vil jeg være med på prosjekt med X. Jeg kan en del om enslige mindreårige. Denne målgruppen fasinere meg, og har blitt så mye mer enn en jobb. Miljøterapi, fag, landinfo, migrasjon, traume, kultur og identitet som stikkord. Afghanske gutter er en helt spesiell målgruppe, og arbeidet i barnevernet er utfordrende. Jeg er sikker på at jeg ville lære en masse og få en del aha opplevelser, i forhold til mine egne fordommer. X er for meg en guru, og det er som å lytte på vakre melodier, når han foreleser. Han har tydeligvis såpass

mye erfaringer, knyttet med teori, at det ville bare være ett studium å få ham som veileder, på ett ordentlig prosjekt.

Av en eller annen grunn visste jeg at her og nå, i denne tid, var det Xs prosjekt jeg skulle ha.

Jeg trenger egentlig struktur, rammer, forutsigbarhet og tydelighet, engasjement, humor, dyktighet og forståelse for å være topp motivert for noe jeg vet kan bli en unik læringskurve for meg. X er en type veileder som kan holde meg i tømmene, sette krav og (kanskje) ha tålmodighet med min intensitet, grubling, lekkasje og selektivitet. Altså, veileder på master blir viktig for meg nå.

Dette handler om å ha en bror i fengsel, som nettopp sitter inne for mord av B- gjeng lederen i Oslo. Jeg blir så traumatisert på alle plan. Jeg er hyperinteressert i både de strukturelle og individet årsakene til at noen velger eller blir presset inn i de liva de velger å leve...Men dette må slutte å bli personlig. Jeg blir aggressiv, generaliserende, hissig og frustrert over å ikke få de løsningene jeg søker. Samtidig blir jeg enda mer provosert når studentgruppen er så lite aktiv, at jeg ender opp med å ta ansvar for dialog med foreleser, der jeg helst burde ha hatt munnbind!

Forelesningstimene er ett sosiologistudium i seg selv. Foreleserne er dyktige på sine felt og åpne for de utroligste spørsmål og meninger. Jeg liker å utfordre meg selv, og provosere andre til å tenke. Jeg undres over at en klasse på masternivå er så lite engasjerte og deltakende. Her sitter dyktige fagpersoner fra ett tverrfaglig miljø, og holder helt kjeft, når det kommer meningsytringer og spørsmål i allefall jeg verker etter å kunne delta å diskutere. Jeg er nok også litt irritert, fordi jeg mener at ingen er for god, til å slippe å dele sin kunnskap med andre. I en slik klasse synes jeg vi burde søke å dra hverandre opp og frem, styrke og utfordre hverandre nå, før vi blir sittende individuelt med oppgaver neste år. På den annen side, kan andre oppleve at de ikke får mer rom og plass, til å ta ordet. Dette burde kanskje løftes i gruppen. Jeg observerer at enkelte, begynner å irritere seg over hverandre, men tenker også at da har man ett individuelt ansvar til å gjøre noe med det.

Jeg er veldig lei meg for at avtaler jeg har gjort med arbeidsgiver, bare var en formalitet. Det er trist å innse at jeg blir uglesett og nedprioritert mht ansvar, fordi jeg nå studerer. Å ikke bli anerkjent, og akseptert, når man velger vekst for seg selv og sin arbeidsplass, gir lite motivasjon. Jeg velger å prøve å drite i det, å prioritere meg selv mht framtid og karriere. Eksamensresultatene har kommet. Jeg synes selv min oppgave var helt brilliant,

hadde dybde og masse refleksjon rundt temaet. Jeg visste jeg hadde satset, ved å skrive om ett emne som både er vanskelig å tolke og vanskelig å si noe om hva som er rett og galt.

Det ble en utfordring for meg, å skulle få passet sitt påskrevet, når man velger å ikke skrive oppgulep, men heller gi mer av sin kreativitet og vekst. For meg handler mye om å senke forventningene, og ikke la karakterer bli styrende for motivasjonen til studiet. Ser at dette er en viktig prosess i min læringskurve. Samtidig som jeg også bør ha mer tillitt til at sensorer vet hva de holder på med. I min verden, mens vi lærer om sannhet, var dette en glittende oppgave, og jeg er spent på begrunnelsene for resultatet.

Ny bekreftelse på at å ta en master, også handler om å ta en master på livet. Å legge leseplaner er en ting, men å legge planer for å greie å gjennomføre sine drømmer er også viktig. Jeg opplever at jo mer struktur jeg får i hodet, jo mer sortering og gode prioriteringer fikser jeg. Å skrive oppgave om sannhet ble veldig krevende, da jeg opplevde at det krevde å måtte begynne å også leve sant for seg selv.

Jeg merker at jeg i arbeidslivet har fått mer tydelighet og tyngde. Master i flerkulturelt forebyggende arbeid har vært ett allsidig og interessant studium. Kravene har vært høye, både i arbeidsmengde og mht eksamensoppgaver. Det synes jeg er greit, da jeg tenker at å skulle ta en master handler om å strekke seg videre faglig, men også innen sin egen profesjon.

Feirer enda ferdiggjøringen av alle eksamener. Resultatene representerer godt meg og mitt virke. Jeg kan være brilliant når jeg minst aner det, ting kan gå dunken på feil tid, jeg kan være stresset i perioder, men stort sett har jeg hodet på rett plass. Et godt utgangspunkt for mitt videre arbeid med masteroppgava.

Sist mastermøte motiverte meg til å ta en veldig konfrontasjon både med meg selv og min leder på arbeidsplass. Interessant, angsfullt, men også veldig konstruktivt. Jeg konkluderte senere med at i mine analyser av følelsen av utilstrekkelighet, er det viktig å kartlegge hva som er hva. Hva er press fra et system, hva dreier seg om lederskap, medarbeiderskap og det private ansvaret.

Herregud for ett kaos. Jeg hopper fra den ene delen til den andre, kjenner at det ikke er kontroll på noen ting. Og jeg trenger kontroll!! Var på samling for å diskutere intervjuene og analyse. Var fint å få innblikk i de andres erfaring om intervju. Analysedelen ble for meg kaotisk. Har kommet fra den ene teknikken til den andre, men jeg innser etter egen veiledning at når man ikke har strukturen på plass, sliter man med det meste.

Har fått veldig, veldig god veiledning, der jeg opplever den pedagogiske delen som fundamental. X analyserer hvor jeg har utfordringer, og retter fokuset slik at jeg kan se sammenhenger og muligheter over det som jeg innser er et stykke elendig arbeid. Det er no dritt når livet hele tiden må komme først, og man ikke kan ha en smule egoisme for å realisere sine «jeg prosjekter».

Jeg har ferdiggjort en mastergrad. Hva gjorde at jeg fikk levert til tiden? Jeg tenker at helheten av hvordan dette master opplegget har vært lagt opp fra begynnelse til slutt, har vært genialt. Å starte tidlig med skriveprosess, der jeg ble trent på faglig tenkning og formulering var viktig. Å kunne levere oppgaver med gode og tydelige tilbakemeldinger.

Når vi kom til selve valget av avhandling, var måten foreleserne la opp sin presentasjon og deres forventninger til oss avgjørende for hvilke prosjekt som passet meg.

Måten paraplyprosjektet til X var lagt opp på, var spennende og strukturert. Det å få jobbe både med lærere og en dyktig og dedikert elevgruppe inspirerte meg. At det var jobbet grundig med egen skisse og tilbakemelding, gjorde prosjektet mitt enkelt å komme i gang med. Kravene som ble stilt av veileder, og variasjonen på tilbakemeldingene satte jeg pris på. At møtene alltid hadde en tydelig agenda, og var målrettet inn mot våre egne prosjekter drev meg videre fra måned til måned.

Jeg kan ikke få rost samtlige av alle dem rundt oss for profesjonaliteten, opplegget, støtten og driven alle har gitt gjennom studiet. Det har vært to berikende år med faglig innputt og vekst. Jeg kommer til å savne studielivet og kjenner at disse årene bare har gjort meg mer sulten på feltet, og på å få bruke meg selv i faget på en profesjonell måte.

Student 7: "Med begge beina i feltet"

Jeg kombinerer studier og jobb, og må bruke ettermiddager og helger til lesing og oppgaveskriving. Dette krever disiplin og planlegging, og har så langt fungert fint. Er stort sett a jour med pensumlesing. Jeg har ikke barn boende hjemme lenger, og har en mann som jobber i X, så jeg har mye "egentid" i hverdagene til studier.

Formen på forelesningene har passet meg bra hittil. Det vil si at jeg liker at det åpnes opp for dialog underveis, og at foreleserne aktivt prøver å få oss til å utvide vår forståelsesramme. Jeg opplever at foreleserne engasjerer seg i vår læreprosess, og at de ikke bare kommer for å mate oss med fagstoff.

Den siste tiden har det vært stort press på jobben, og jeg har til tider kjent at jeg har vært veldig sliten. Det har krevet en innsats for å holde tidsskjemaene for lesing av pensum og innleveringer av oppgaver, men det gir også en tilfredsstillende å klare å gjennomføre det som kreves.

For meg har det vært positivt at det er tydelige krav om deltakelse og tidsfrister. Jeg blir da tvunget til å ha strukturerte planer for når jeg skal lese pensum og skrive oppgaver.

Tilbakemeldingene på de skriftlige oppgavene har gjort meg bevisst på ting jeg kan gjøre annerledes eller bedre, og har vært veldig nyttig.

Det å dele med andre og få tilbakemeldinger er både skummelt og moro på en gang, og det gjør at man skjerper seg.

Forelesningene innenfor temaet ungdomskultur var spennende men var mer springende og "svevende" i form. Dette gjorde at jeg måtte fordype meg på en annen måte i stoffet når jeg skulle besvare eksamensoppgaven. Ut i fra hva jeg selv tenker om min egen besvarelse er jeg positivt overrasket i forhold til karakteren jeg fikk. Dette henger vel sammen med at jeg har en veldig streng egenresur.

Kjenner nå at det å være fulltidsstudent i kombinasjon med jobb er krevende, og at jeg blir utfordret i forhold til å holde meg til studieplanene jeg setter opp for meg selv. Min jobbsituasjon er preget av omorganiseringer, nye krav til effektivitet, kollegaer som slutter og er sykemeldte. Jeg er både veileder og leder for teamet jeg jobber i og håndteringen av utfordringene vi står i gjør at jeg må jobbe hardt for at presset på jobben ikke skal følge meg inn i studiene. Har så langt hengt godt med, men det koster. Det er ikke mye tid til overs for familie, venner og sosiale sammenkomster.

For å komme igjennom uten å miste motet har støtte og oppbakking fra folk rundt meg vært avgjørende. Positivt studiemiljø og medstudenter har også vært til hjelp for å holde motet og fokuset oppe. Kollokviegruppesamlinger har også vært nyttig for å "tygge" på stoffet. Diskusjoner og refleksjoner rundt temaer og perspektiver er med på å fremme læring for min del.

Har erfart at det skjer ting som påvirker både studier og livet for øvrig, og som gjør at planer ikke lar seg gjennomføre slik man har tenkt; rett før jul fikk X hjerteinfarkt og ligger ennå på intensiv avdeling for overvåkning. Når slike ting skjer er det ikke lesing av pensum som blir prioritert. I tillegg går det mye tid til sykebesøk.

Den siste tiden har vært preget av at X har vært alvorlig syk, men hun er nå på bedringens vei. Tingenes tilstand er for øvrig ganske i rute. Det som tar mest krefter nå om dagen er at jeg har en veldig krevende jobbsituasjon.

Dette tar både tid og krefter, og jeg må jobbe hardt med meg selv for at dette ikke skal føre til at jeg mister motet.

For meg handler det om å disponere den tiden jeg har til disposisjon, og gjennomføre den planen jeg setter opp for meg selv. Struktur og selvdisciplin er alfa og omega for at jeg skal klare å gjennomføre dette studiet, og dette gir også uttelling i forhold til hva jeg får med meg av stoffet (det er vel det som kalles læring). En fordel for meg er at jeg er en "lesehest", og det går ganske greit å komme igjennom pensumet.

Jeg bruker veldig mye tid på studiene, så fritid vet jeg nesten ikke hva er lenger. Det er godt å ha forståelsesfull familie og tålmodige venner i disse tider.

Jeg har noen utfordringer knyttet til konsentrasjonen, og i forhold til dette har jeg laget meg noen strategier som er til hjelp i hverdagen. Struktur, planer og selvdisciplin er noen av disse strategiene.

I tillegg har vi funnet en god samarbeidsform for kollokviearbeidet. Det å sette ord på tanker og refleksjoner er en viktig forutsetning for læring, og derfor er det viktig for meg å være sammen med andre studenter som tør å delta i diskusjoner. Opplever at jeg har etablert gode samarbeidsrelasjoner som er nyttig for meg i forbindelse med gjennomføringen av studiet.

Hittil har undervisningen vært veldig godt tilrettelagt og det har gitt meg mulighet til å komme godt inn i temaene. Det er bra for meg at det er en kombinasjon av innføring i teori og dialog med oss underveis i undervisningen. Det gjør at det er lettere å tilegne seg stoffet, og det skaper rom for refleksjoner underveis. Jeg har stort læringsutbytte av forelesninger som gir rom for deltakelse.

Presset på å levere nye utgaver av skissen i forkant av masterskisse seminarene har vært nyttig. Det har gjort at jeg har kommet lenger enn jeg hadde regnet med i løpet av den tiden som har gått.

Jeg er veldig glad for at jeg har X som kollokviepartner, vi samarbeider på en måte som fungerer fint for meg (tror det fungerer fint for henne også). Vi gjennomfører det vi har blitt enige om, er ganske effektive og jobber målrettet. Samtidig kan vi utveksle tanker og

refleksjoner som både fordyper og utvider på samme tid. Tror vi har god nytte av hverandre.

Parallelt med studiene har jeg jobb og omorganisering å forholde meg til. Det er tøffe tak i [jobben] om dagen. Jeg er veldig bekymret for min egen stilling, og vet ikke hva, eller hvor, jeg blir omorganisert til i løpet av høsten. Eller om det er jobb til meg i det hele tatt. Jeg bruker mye energi på å ikke ha med meg "jobb-tanker" inn i studiet, men det er ikke lett. Det å gå med mye usikkerhet gjør at noen dager er veldig slitsomme og krevende.

I løpet av dette året er det mange ting jeg har tenkt annerledes om enn tidligere. Jeg har blitt mer nysgjerrig og kanskje litt mer ydmyk, i tillegg har jeg blitt mer kritisk til de faglige "sannhetene" innenfor feltet jeg jobber til daglig. Til tider har jeg vært så kritisk i mine refleksjoner at jeg har stilt meg selv spørsmålet om jeg kan fortsette å jobbe i et felt jeg finner så mange ting å være kritisk til.

Fra før er jeg tilhenger av å sette ting inn i en systemisk forståelsesramme, men nå har jeg i tillegg blitt mer bevisst på hvilke betydning begrepene klasse, kjønn, etnisitet og kultur har i barnevernfaglig sammenheng.

Det er spennende å være godt voksen student, og jeg føler meg litt privilegert som har muligheten til dette. Jeg trives godt sammen med de andre studentene og syntes det er spennende at vi har ulik bakgrunn og alder.

For meg som har vært i fast jobb i så mange år, har det vært et privilegium å kunne reise på skolen to dager i uken.

Gjennom dette emnet har jeg fått større forståelse for at kritisk lesning av faglitteratur forutsetter kjennskap til hvordan kunnskap "produseres". Jeg har også blitt mer bevisst på det man tar for gitt av "sannheter" innenfor forskjellige fagfelt.

Med tanke på hva som fremmer læring, har dette emnet gitt meg forutsetninger for å tilegne meg stoffet på en mer rasjonell måte, og i tillegg har det gjort studiet enda mer spennende. Det er som å ha vært nærsynt og så få nye briller å lese med. Plutselig ser man det som står der, og kan ta stilling til det på en ny måte.

En ting som har vært nyttig for meg underveis i studiet, er at det har vært stilt krav om deltakelse fra dag én. Det hjelper å bli fortalt i klartekst hva som kreves og hva en faktisk må prioritere. Arbeidsoppgaver og innleveringer har vært nyttige å ha som mål underveis.

Tilbakemeldinger på innleveringer har også vært gull verdt!! Det å få en individuell vurdering og tilbakemelding gjør at det er mitt arbeid som kommer i fokus. Jeg opplever å være i et forpliktende samarbeid, hvor jeg ikke bare er en av mange studenter. Jeg har opplevd et oppriktig engasjement knyttet til hva jeg leverer og presterer. Dette er for meg en faktor som fremmer læring.

Av ytre faktorer som har virket positivt på mitt læringsutbytte, er tydelige krav og strukturert tilrettelegging fra skolen sin side. I tillegg har miljøet i studentgruppa mye å si. Gruppa har stort sett vært preget av en positiv holdning til studiet, og dette påvirker i en positiv retning. Det å ha noen å drøfte fagstoffet med er også viktig for meg. Ved å sette ord på tanker og refleksjoner, blir man mer bevisst hva man har tilegnet seg av kunnskap. I tillegg er diskusjoner knyttet til problemstillinger eller det man har lest, med på å bli oppmerksom på at det har vært en progresjon i læringen.

Jeg har så vidt kommet i gang med intervjuer, og har gjort meg noen interessante erfaringer. (...) Når jeg nå går ut å snakker med informanter om dette temaet, blir jeg oppmerksom på at det jeg tar som "selvfølgeligheter" ikke fortoner seg slik for de jeg snakker med. Ord og begreper jeg har integrert, og som gir mening for meg, har de jeg snakker med ikke noe forhold til i det hele tatt, eller de gir til kjenne en helt annen mening og forståelse.

For meg har det vært mye læring i å lytte en ekstra gang gjennom intervjuene før jeg har begynt å transkribere, og da med ekstra fokus på mine ferdigheter som intervjuer.

Dette har gitt meg mulighet til å bli oppmerksom på hvor jeg har utviklingspotensiale, samtidig som jeg har kunnet lage meg strategier med tanke på å utvikle mine ferdigheter som intervjuer. Refleksjon over egen praksis er alltid nyttig, og jeg opplevd at intervjuene mine har vært kilde til ny kunnskap om meg selv.

Akkurat nå føler jeg at det er altfor kort tid igjen til avhandlingen skal være ferdig, og at jeg ikke vil kunne holde den tidsplanen jeg har satt for meg selv. Jeg trøster meg litt med at det er flere medstudenter som gir til kjenne at de har det på samme måte. Det er godt å ha X å ringe til når jeg trenger litt konstruktive tilbakemeldinger, og når jeg trenger litt støtte og oppmuntring.

Den største utfordringen jeg opplever nå, er at jeg føler at jeg driver med noe jeg ikke kan. (...) Jeg har mange tanker og ideer på hva jeg vil ta tak i å skrive om, men er samtidig

redd for å miste, eller gå glipp av viktige ting i materialet. Jeg føler at jeg famler litt på måfå akkurat nå.

Nå er det bare hard jobbing som gjelder... Tiden løper og det nærmer seg en avslutning på prosjektet. Jeg er ikke i nærheten av å holde min egen tidsplan, men jobber jevnt og trutt og lar troen og håpet på at jeg skal komme i havn lede meg framover.

Arbeidet med avhandlingen er en litt merkelig prosess. Jeg har hele tiden hatt en klar tanke om hvordan den skal bli til slutt, men nå i det siste er det mye som har endret karakter.

En annen oppdagelse er at jo mer jeg "studerer" teorien jeg vil bruke, jo mindre syntes jeg at jeg kan om dette, og blir egentlig "livredd" for at det hele blir feil.

Nå er min kjære medstudent mer på banen igjen, og det er godt å kunne snakke/drøfte med noen som kjenner utgangspunktet for mitt prosjekt. Når det virkelig har låst seg er det så godt å ha noen å ringe til som kan få det til å se litt lysere ut.

Hadde i utgangspunktet en klar formening om flere teoretiske vinklinger, og jeg brukte mye tid på både å lese og skrive det ut. Men parallelt med analysene ble det klart at mine planer ble for omfattende for rammene av en masteroppgave. Beslutninger og valg førte til at mange timers arbeid, og mange sider med tekst, ikke skulle med i oppgaven allikevel. Men dette er vel en del av prosessen. Som min veileder sa det; "kill your babies".

Det å forme en tekst som skal ha en "rød tråd" fra start til slutt er også tidkrevende. Jeg er ikke av de heldige som "det bare kommer til". Jeg bruker lang tid på formulere meg, og er nok veldig selvkritisk til det jeg produserer. Til tross for at jeg har jobbet jevnt og trutt gjennom hele vinteren, måtte jeg be om litt utsettelse på innleveringen. Og selv da var det bare så vidt jeg kom i mål til tiden. Nå når er oppgaven levert, sitter jeg igjen med en blandet følelse; både lettet over at jeg har blitt ferdig, men veldig usikker på om jeg er innenfor kravene til hva som forventes av en studie på masternivå.

Student nr. 9: "Forstår spillet"

Til tider er det veldig mye å gjøre, både i forhold til lesing av pensum og innlevering av oppgaver. Selv om jeg lærer mye av dette, synes jeg det av og til kan gå litt "fort for seg". Rekker ikke å få tatt inn alt stoffet før man må begynne å skrive på en ny oppgave. Det hadde kanskje holdt med bare fire oppgaver i emnet 1?

Jeg har tidligere strevd med hjemmeeksamen. Det starter bra, men etter hvert får jeg litt "panikk". Ved siste eksamen følte jeg at dette ble enda mer forsterket. Det er stort pensum på kort tid og jeg fikk vansker med å plukke ut stoffet og strukturere meg. Det er nye skrivemetoder som en skal forholde seg til. I tillegg bruker jeg lang tid og henger meg opp i detaljer, og har problemer med å komme videre. Hjemmeeksamen blir derfor en stressituasjon som er svært ubehagelig. Derfor trenger jeg veiledning på hvordan jeg kan takle dette bedre.

I løpet av emnet har det blant annet vært en individuell oppgave. Den gikk greit, men stresser fortsatt en god del. Ettersom jeg grudde meg til å begynne på oppgaven, tok det litt mer tid før jeg begynte å skrive denne gangen. Men jeg skrev på forhånd en tanketekst og fikk tatt i bruk noe av dette i selve oppgaven, så det hjalp meg litt. Jeg har bestemt meg for å ta kontakt med studentrådgiver etter jul for å få veiledning.

Jeg synes det er bra at vi har så forskjellige lærere med ulik bakgrunn. Føler at man på den måten får flere vinklinger på emnet. Fagstoffet som jeg hittil har lest er også veldig interessant. Det eneste som er litt negativt, er at planen for hvilke bøker som skal leses innenfor de ulike teamene ikke helt følges.

Etter jul tok jeg kontakt med rådgiver ved skolen. Jeg har hittil vært hos henne tre ganger og skal fortsette å gå til henne frem mot hjemmeeksamen. Jeg har fått gode råd og det er godt å få snakket ut om dette. Fremover skal vi sammen sette opp en ukeplan for den uka jeg har eksamen. Dette er spesielt viktig i forhold til å klare å ta gode pauser i denne perioden. Hensikten er selvfølgelig å følge denne. Målet mitt er å minske stressnivået og få jobbet godt i de timene jeg skriver på eksamen. Jeg er motivert og ønsker å få til dette. Vi skal lage en "plan B" hvis dette ikke skulle vise seg å fungere. Men det håper jeg at det gjør.

I løpet av denne perioden har jeg levert en individuell oppgave i emne 3 A. Skriveprosessen opplevde jeg som ganske annerledes i forhold til tidligere. Jeg følte mye mer kontroll, stressnivået og usikkerheten var betraktelig lavere.

Gjennom rådgivning har jeg funnet ut at usikkerheten og stresset er spesielt fremtredende når jeg kommer til drøftingsdelen. Når jeg skrev denne oppgaven var jeg kommet nesten til slutten av drøftingsdelen før jeg følte stress og usikkerhet. Men det som var bra da var at jeg dagen etter hadde rådgivningstime. Da fikk jeg utløp for alle mine tanker. Jeg fikk gode råd som hjalp meg til å komme over kneika og klarte å skrive meg ferdig i god tid før innlevering.

Før påske leverte jeg hjemmeeksamen i emne 3 A. Eksamensperioden var god, og kanskje den beste jeg har hatt siden jeg begynte å studere.

Jeg er veldig fornøyd med karakteren og det er godt å se at jeg ligger på samme nivå som tidligere. Det er en god bekreftelse på at jeg ikke trenger å holde på slik jeg har gjort for å få en god karakter. Samtidig har jeg tenkt at det vil være gunstig å fortsette å gå til rådgiver før neste eksamen. Når denne problematikken har vart såpass lenge, er jeg litt engstelig for at det er lett å falle tilbake i ”gamle spor” ved neste eksamen.

Vanligvis forbereder jeg meg til undervisning ved å lese om temaet vi skal ha på forhånd. Jeg opplever at jeg lærer mer av å gjøre dette. Til tross for at jeg denne perioden ikke har klart å forberede meg i samme grad, synes jeg at det har gått bra. Dette har nok sammenheng med at en del vi har hatt til nå, er ting vi har gjennomgått på bacheloren og er en utdypning av dette. Mye sitter friskt i minne. Dermed har det fungert greit til nå å lese i etterkant av undervisningen. Likevel merker jeg at denne ”metoden” avhenger av om jeg har hatt om temaet fra før eller ikke. Denne uka begynte vi med noe jeg ikke hadde så mye kunnskap om fra før. Derfor skal jeg komme meg i ”rytme” igjen å få lest før undervisning.

Siden sist har jeg fått lest meg opp på pensum og henger ikke etter slik jeg gjorde forrige måned. Jo mer jeg har fått lest, jo mer har jeg sett at første innlevering av arbeidsoppgave 2 var mangelfull. Jeg er glad for at vi valgte å forbedre oppgaven, og slik få vist at vi har forstått mer enn ved forrige innlevering.

Men som nevnt i forrige tekst var jeg litt sen med å bestille bøker, dermed hang jeg litt etter med lesingen. Jeg hadde nok klart å fått lest mye mer i forkant av oppgaven, hvis jeg var litt tidligere ute i forhold til bestilling.

Jeg er kjempe fornøyd med at X har vært så presis når det gjelder tilbakemelding i skissen. Det gjør at det blir lettere å endre det som er mangelfullt. I tillegg blir det enklere å bruke pensum, når X sier overordnede temaer som kunne vært aktuelt å ha med. For min del

vekkes hukommelsen i forhold til hvilke bøker man kan bruke og hvor det konkret står. Jeg mener at X gir oss tilbakemelding slik det burde gjøres. X sier hva vedkommende tenker av temaer, men hva vi skriver og hvordan vi vinkler det aktuelle tema, er vår oppgave.

Jeg har tatt et stort steg i forhold til skriving av oppgaver dette året. Jeg tror mye av grunnen til at jeg valgte å gjøre noe med det, handler om at jeg følte meg trygg nok til å kunne gjøre det. Den tette oppfølgingen som har vært fra dag en, ga opplevelsen av at det ikke var noe problem å si ifra hvis det var noe man slet med. Det jeg angrer på var at jeg ikke sa ifra før første eksamen. Å gå til rådgiver har vært til stor hjelp.

De gode erfaringene fra eksamen i barnevern og samfunn og andre arbeidsoppgaver bidro til at jeg før denne eksamen var forholdsvis rolig. Jeg valgte å benytte meg av rådgiver også før denne eksamen. I tillegg hadde jeg mulighet til å komme til henne i eksamensuken, hvis det var behov. Jeg benyttet meg ikke av timen, da jeg følte jeg hadde god kontroll og ikke stresset for mye.

Jeg er veldig fornøyd med måten du ga tilbakemelding på innledningen. Når man får skriftlig tilbakemelding får man som regel ikke det samme inntrykket av om noe egentlig bare kan stå som det er (du har ofte gjort endringer, til tross for at noe kanskje kan stå som det er). Det forstår jeg i forhold til hvor mye tid dette i tillegg ville tatt. Men det ser jeg hvert fall som en klar fordel med den muntlige tilbakemeldingen. Det blir på en måte enda tydeligere at man har et «valg», om man vil endre/ikke endre. Det som står er rett og det er en smakssak om man vil endre. Det mener jeg er viktig. Med de skriftlige tilbakemeldingene har man kanskje i for stor grad bare gjort de endringene du har sagt. Litt artig, for du spurte en gang om vi kun gjorde som du sa, til tross for at vi kunne være uenige i endringene du hadde foretatt. Da sa jeg nei og det var sånn jeg opplevde det da, før jeg fikk innblikk i denne tilbakemeldingsformen.

Jeg sitter inne med noen tanker som jeg ønsker å dele angående møte vi hadde med gruppen forrige gang. Jeg opplever litt at noen i gruppen blir en større ressurs for andre, og at ikke alle gir like mye bidrag. Jeg har følt dette litt tidligere også, men da tenkte jeg at det handlet om at noen var kommet lengre enn andre. Det kan det for så vidt også handle om nå. Men jeg opplevde under dette møtet at det kanskje også handler om hvordan man forbereder seg til samlingene. De som ikke hadde forberedt seg godt ble veldig fokusert på eget arbeid og ga ikke så mye innspill til resten av gruppen på deres avhandlinger.

Jeg er blitt flinkere til å skrive, men også tryggere på det. Når man er trygg påvirker det selvfølgelig hvilket syn man har på det å skrive tekster. Før var det skummelt, nå er det

mye artigere. Jeg er fortsatt litt kritisk til meg selv, men ikke så kritisk at jeg ikke får skrevet ned tekster. Jeg er mye raskere nå til bare å gå videre, for heller senere å gå tilbake og evt gjøre noe med ting.

Student 10: "Når man lærer mer enn fag"

Etter den første uken tenkte jeg; "hvordan skal dette gå??", men etter hvert som jeg kommer inn i studiet ser jeg at dette er fullt overkommelig, og til og med interessant. (Så langt i hvert fall!)

De forelesere vi har hatt så langt har vært flinke til å engasjere og motivere, og har valgt ut et interessant og lærerikt pensum. Synes til og med at forelesningene om skolen har vært så interessant at jeg et øyeblikk fikk lyst til å bli lærer. Og det har jeg aldri hatt før!!

Som nyutdannet barnevernspedagog er det spennende å komme i gang med et masterstudie med en gang. Jeg blir utfordret til å tenke nytt rundt de perspektiver jeg har brukt tre år på å få under huden med en gang, og liker den modningsprosessen som finner sted. Ved å ta denne masteren føler jeg at jeg blir tryggere som barnevernspedagog også, i tillegg til at jeg får utvidet horisonten min.

Da jeg var ferdig barnevernspedagog, og flere spurte hva jeg ønsket videre, fikk jeg mange reaksjoner på at jeg ønsket å gå videre på master. Noen synes det var bra, og fornuftig, mens andre - spesielt de med noen år i feltet, synes det var for tidlig.

Av og til finner jeg nesten disse argumentene litt provoserende. Selv om det er bra med arbeidserfaring så er det jo ikke som om jeg ble født i går.

Det som har størst påvirkning for min motivasjon og vilje til å lære, er rett og slett hvordan jeg har det utenfor skolesammenheng. Tenkte jeg skulle utdype dette litt.

(Historien fortelles – er fjernet av anonymitetshensyn)

Disse hendelsene påvirker naturligvis min motivasjon på skolen.

Jeg håper du forstår hvorfor jeg velger å fortelle dette, og ikke synes det er for personlig.

What else to say? Den A'en gjorde masse positivt for min motivasjon for å studere videre.

Jeg satte stor pris på mailen jeg fikk av deg, det var hyggelig gjort! Det går stadig fremover her hjemme i hvert fall.

Før eksamen hadde vi en del gruppearbeid, da spesielt et siste som skulle legges frem muntlig. Dette var ekstremt lærerikt for meg. Å være på gruppe med X, Y, Z og Æ er kjempeinteressant, fordi de er ekstremt kunnskapsrike, og flinke også til å lære bort og forklare med egne ord så alle forstår. Det blir ofte mye diskusjoner og lite skriving, men det er som sagt veldig lærerikt. Jeg blir ofte sittende og høre på diskusjonene i stedet for å delta, men det fungerer for meg, jeg lærer veldig mye av det.

I tillegg har vi en gruppe bestående av flere profesjoner, interessefelt og varierende arbeidserfaring, som er med på å berike diskusjonene og kunnskapene. Rett og slett en veldig faglig sterk gruppe.

Hverdagen slo meg litt i bakhodet nå på nyåret. Det har vært ekstremt mye som har skjedd utenom skolen i det siste, synes det aldri tar slutt. Og det tar jo fokuset vekk fra det faglige.

Jeg liker også disse masterskissegruppene, og føler at det å snakke høyt om egne tanker hjelper for å få tak i tematikken og det jeg er interessert i. Samtidig er jeg redd for at det blir litt mye med både masterskisse og oppgaver, da sliter jeg litt med hvor jeg skal legge fokuset. Kanskje litt ekstra fordi masteroppgaven skal dreie seg om noe jeg brenner litt for? Det er litt lettere for meg å la meg engasjere av noe jeg er veldig interessert i fremfor noe jeg "må" gjøre.

Jeg har tenkt litt på de forrige månedstekstene jeg har skrevet, og kommet til at disse egentlig ikke speiler meg så veldig mye. Jeg synes jeg har fokusert så mye på alt som ikke er bra i tilværelsen, fremfor det som faktisk er bra. Og jeg er egentlig veldig positiv og optimistisk!

Familien min bor på X og Y, og jeg ser dem sjeldent. Men jeg snakker ofte med både mamma og pappa, mormor og brødrene mine på telefon. De har alle en stor tro og forventninger til at jeg skal gjøre det bra på studiet. Mamma har til og med søkt på master selv.

Selv om jeg går på skolen nå fordi det er det jeg vil, er det greit å vite at det er mange som bryr seg og engasjerer seg.

Det høres kanskje rart ut. Men jeg har på de to forrige eksamene her på masteren fått [gode karakterer]. Det legger jo lista litt. Har jo ikke lyst til å få en D nå. Selv om jeg av

og til tenker at det viktigste er å komme meg igjennom, vet jeg at jeg ville bli skuffet hvis jeg fikk en karakter dårligere enn C.

Det er jo til syvende og sist meg selv det står på. Selv om det av og til er godt å grave seg ned og synes synd på seg selv, så er det enda bedre å starte dagen med et smil. Det er bare jeg som kan forandre min egen innstilling, og jobbe med motivasjonen min.

På fredager har jeg et fast ritual. Jeg vasker hele leiligheten, kjøper eller lager meg god lunsj og koser meg med en god bok. Jeg har stort sett helt pensumfri, og jeg tror det er litt viktig. For meg er det litt viktig at det er jeg som skal styre hva som skjer i livet, og orker ikke at pensum /skolejobbing tar kontrollen over livet.

Jeg er sliten, og temmelig lei. Men jeg gleder meg jo til fortsettelsen. Men jeg tror for min del at det er bra med en ferie nå, jeg har i hvert fall gjemt motivasjonen min et lurt sted.

Jobber mye, og er klar for å flytte. Må ha litt tid for meg selv, selv om tiden for et samlivsbrudd aldri er helt passende. Så da havner alt annet litt bakpå. Ligger allerede langt etter med alt, og har konstant dårlig samvittighet.

Det siste året har vært krevende, både personlig og på skolen. Jeg har lært ekstremt mye, både faglig og om meg selv.

I og med at jeg kommer rett fra et annet studie er jeg kanskje mer vant til dette, og vant til å skrive mye oppgaver, så jeg ikke synes det har vært så ille. Vet at noen synes det har vært litt mye. I tillegg har det fungert godt med tilbakemeldinger på det skriftlige, og det er noe i hvert fall jeg lærer veldig mye av.

Det er mange tanker og mye usikkerhet rundt det å plutselig skulle "stå på egne ben", men også litt godt. Jeg liker det å jobbe selvstendig, men det stiller jo store krav til det å være strukturert, og det kan bli utfordrende nå. Men jeg er foreløpig veldig fokusert og bevisst på at jeg skal få det til, og ønsker å levere til normert tid, så da skal det bare gå.

Nå har Xogså startet på master, riktignok ikke her, men synes det er litt morsomt. Hun har nok blitt litt påvirket av meg, og spør mye om hvordan det er. Blir spennende å se hvordan det utvikler seg det også.

Både på faglig og privat har det skjedd vanvittig mye, og nå er jeg i ferd med å flytte fra X. (Men skal fullføre masteren innen normert tid altså.) Jeg har lært så mye om meg selv

dette året. Og virkelig fått kjenne på kroppen hva som fremmer og ødelegger min motivasjon.

Læringsmessig tror jeg at det å sitte og lese pensum og å skrive oppgaver er det jeg lærer aller mest av. Har jeg i tillegg fått med meg en forelesning på temaet er det enda bedre. Når vi også får mulighet til å snakke og diskutere med andre hjelper det og. Men jeg er mer av en lytter enn en ivrig diskusjonsdeltager, og det er kanskje mange som tror jeg er fryktelig redd for å snakke i forsamlinger.

Ser for meg at tiden fremover blir mer hektisk, så håper den følelsen av kontroll jeg har nå vedvarer. Det spørs vel om jeg klarer det når det nærmer seg april tenker jeg.

Jeg skal sette meg og jobbe grundigere med mine analysekategorier i dag. Jeg har jo muligheten til å jobbe så mye jeg vil med masteren, siden jeg ikke har noen jobb ved siden av.

Men det er morsomt å se hvordan folk rundt meg har begynt å snakke om å ta mer utdanning nå. Og jeg synes jo det er lurt, det er jo morsomt. Så mamma har begynt på sin master, pappa snakker om det, samboeren har en plan om det, og flere venninner ønsker det.

Jeg har endelig fått summet meg til å starte med førerkortet, så nå kanskje jeg har sertifikat og mastergraden ferdig omtrent på likt! I tillegg har jeg begynt jobbjakten for alvor, veldig ok å studere på alle måter bortsett fra den økonomiske. Så har vært på ett jobbintervju nå nylig, og de var veldig interessert i denne masteren. Så tror nok at det vil være en fordel for meg å ha den i boks snart!

I tillegg til alt dette har det vært to tette og overraskende dødsfall som har tatt mye energi og tid.

Får litt annet perspektiv på ting. Og nå ser jeg jo at en avhandling tross alt ikke er så viktig, det er så mye som betyr mer i livet.

I og med at jeg holder på med jobbsøknader parallelt med avhandlingen har jeg blitt tvunget til å reflektere over mine egne faglige styrker og svakheter. Og en ting jeg føler jeg har lært av denne tiden med masterstudiet er å bli flinkere til å se helheter, og viktigheten av å samarbeide med andre instanser.

Ydmykhet og respekt for andre er viktig i ethvert arbeid med mennesker, og jeg føler dette er to verdier jeg har lært mer om det siste halvannet år. Et masterstudie handler om så mye mer enn fag, jeg føler jeg også har utviklet meg som menneske i løpet av denne tiden.

De siste månedene har jeg kommet skikkelig i gang med trening igjen, og det merker jeg faktisk gjør en forskjell på overskudd og energi. Hadde aldri trodd jeg skulle bli en sånn som var ute å jogget før frokost. Så nå er jeg røykfri og irriterende sunn. Og det tror jeg faktisk er bra for skolearbeidet. Det er helt merkelig hvor mye mer jeg føler jeg får til nå. Og motivasjonen har blitt bedre også.

Jeg har lært mye om meg selv, skriveprosessen, og alt arbeidet som ligger i å skrive en masteravhandling.

Dernest ønsker jeg å trekke frem alle arbeidsoppgaver og krav, særlig de med gode skriftlige tilbakemeldinger. Dette gjorde at jeg lærte mye i forhold til det å skrive oppgaver og faglige tekster.

Måten det var lagt opp på i forhold til individuelle og gruppetekster tror jeg var lurt, fordi en gjerne skriver litt annerledes når en skriver kun for seg selv enn for en gruppe. Det lærte oss til å trekke frem essensen i pensum, tolke og reflektere det vi hadde lært. Av og til måtte vi også sette ord på dette i form av fremlegg. Selv om det ikke er alle som er like glad i dette (deriblant jeg) så ser jeg verdien av å sette ord på tanker, forklare pensum/teorier/tanker med egne ord.

Det har hele tiden vært rom for diskusjoner og refleksjoner, både på papir og muntlig i klasserommet, uansett hvilke forelesere som har vært tilstede, og hva emnet har dreiet seg om. Dette tror jeg har ført til at vi har lært mye om hverandre og oss selv, som kan være en viktig prosess å ta med seg inn i arbeidet med avhandlingen.

Helt til slutt må jeg også nevne veiledning underveis som en årsak til at jeg klarte å levere til tiden. X har vært tilgjengelig på alle måter hele tiden, og det har bidratt til å trygge meg i forhold til mitt eget arbeid.

Kjempe flott at dere er interessert i å lære og å forbedre dere hele tiden, det gjør at terskelen for å si ifra er lavere! Dere er flinke, faglig sterke og gode forelesere! Keep up the good work 😊