

Kvalitet i høyere utdanning

- Hvordan kan kvalitetsbegrepet i høyere utdanning forstås?
- Hva har betydning for studentenes studielivskvalitet?

Lise Langemyhr og Hanne Løvall Rastad

Høgskolen i Telemark
Fakultet for helse- og sosialfag
Institutt for sosialfag
Kjølnes ring 56,
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2015 Lise Langemyhr og Hanne Løvall Rastad

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Tittel

Kvalitet i høyere utdanning.

Problemstilling og oppbygging

Denne masteravhandlingen handler om kvalitet i høyere utdanning og har følgende problemstilling; *Hva er kvalitet i høyere utdanning?* Problemstillingen besvares gjennom to forskningsspørsmål; *Hvordan kan kvalitetsbegrepet i høyere utdanning forstås? Hva har betydning for studentenes studielivskvalitet?*

Avhandlingen er slik todelt. I første del belyser vi kvalitet i høyere utdanning ved å se nærmere på hvordan kvalitet defineres og beskrives på ulike nivåer i utdanningssystemet. For å få en forståelse av kvalitetsbegrepet, har vi anvendt et utvalg offentlige dokumenter som regulerer høyere utdanning i Norge. Vi har også sett nærmere på Høgskolen i Telemarks egne kvalitetssikringssystemer. Dette er ikke å betrakte som empiri, men anses som et nødvendig bakteppe i avhandlingen og som grunnlag for å besvare det første forskningsspørsmålet. I andre del rettes oppmerksomheten mot hva som gir god studielivskvalitet for voksne studenter i høyere utdanning. Empirien i vår avhandling er knyttet til dette andre forskningsspørsmålet.

Teoretisk ramme

I rammeverk og dokumenter som styrer høyere utdanning er det et tydelig fokus på kvalitet, men det er vanskelig å få et klart bilde av hva god kvalitet er. Kvaliteten beskrives i stor grad allment og omtales heller enn å defineres. Det fremgår at kvalitet i utdanning skal være fremragende, og at høyere utdanning skal preges av en kvalitetskultur. Kvalitet forstås også som effektivitet og økonomi, der eksempelvis høy studentgjennomstrømning og høy studiepoengproduksjon er et uttrykk for høy kvalitet. Det er videre en intensjon om at innholdet i utdanning skal ha relevans for arbeidslivet og at struktur og arbeidsmetoder skal bidra til at studenter skal utvikle seg og lære mest mulig. Dermed ser vi at kvalitet også kan forstås som relevans og som transformasjon. Slik omtales kvalitet på ulik måte avhengig av formål. Kvalitet er dermed et sammensatt og uklart begrep som vanskelig kan defineres entydig. De ulike måtene å forstå kvalitet på kan være komplementerende, ved at de til

sammen kan bidra til å belyse kvalitet i høyere utdanning i et helhetlig perspektiv. Det vil slik være viktig å ha fokus på alle tilnærmingene når kvalitet i utdanning skal forstås.

Empiri og metode

Empirien vår er studenttekster skrevet av tidligere masterstudenter ved studiet *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge* ved Høgskolen i Telemark. I tekstene har studentene skrevet fritt om egen læreprosess, om hva som hemmer og fremmer deres læring, og om hva som opptar dem i livet som masterstudenter. Studenttekstene er levert månedlig gjennom masterstudiets toårige løp, og de har gitt oss et unikt innsyn i studentenes studieliv.

Vi har benyttet kvalitativ metode og har hatt en hermeneutisk tilnærming til materialet. I analysearbeidet med studenttekstene har vi fremhevet studentenes egne opplevelser av kvalitet og hva som har betydning for deres studielivskvalitet. Vi har brukt analyseverktøyet NVivo i vårt arbeid. Funnene er presentert i kategoriene livet i høyskolen, livet utenfor og studenten selv. Sentralt i drøftingen er dimensjonene kontroll, arbeid, relasjon og tid, hentet fra Reidun Tangens (1998) begrep skolelivskvalitet. I analysen har vi brukt en trinnvis deduktiv - induktiv fremgangsmåte.

Resultater

Forhold utenfor høyskolen, som jobb, familie, fritid og utfordringer knyttet til disse arenaene, påvirker studielivet. Også studentens motivasjon og selvoppfatning har betydning for deres opplevelse av kvalitet i studiene. Men mest sentralt er forhold i utdanningen. Struktur på og organisering av studiet, trekkes frem som vesentlig for studielivskvaliteten. Det samme gjelder engasjerte lærere, konstruktive tilbakemeldinger på arbeidsoppgaver og tett oppfølging. For mange er det av avgjørende betydning å bli sett som studenter. Støttende relasjoner både i og utenfor studiet er også betydningsfullt. God studielivskvalitet påvirkes av graden av opplevd kontroll eller mangel på kontroll, samt av opplevelsen av å holde på med noe som gir mening og som er relevant. Tidligere positive og negative erfaringer og opplevelser påvirker også i stor grad studentenes liv «her og nå», og har betydning for hvordan studentene håndterer utfordringer de møter både i og utenfor høyskolen. Empirien vår viser at faktorer i høyskolen, faktorer utenfor høyskolen og egenskaper i den enkelte student, vil kunne påvirke opplevd studielivskvalitet i ulik grad. Slik har ulike forhold betydning for studielivskvalitet, noe som fordrer en helhetlig og sirkulær tilnærming.

Abstract

Title

Quality in higher education

Problem statement and structure

This master thesis focus on quality in higher education, following the problem statement; What is quality in higher education? The problem statement is answered through two research questions: How is the concept of quality perceived in higher education? What is important for the student's quality of student life? The dissertation is divided into two parts. In the first part we focus on quality in higher education by looking at how quality is defined and described in the different levels of the education system. To get an understanding of the concept of quality, we have examined a selection of public documents governing higher education in Norway. We also looked into the quality assurance systems at Telemark University College. This is not to be regarded as a-posteriori, but as a necessary step in the dissertation, and as a base for answering the first research question. In the second part, attention is directed to what provides good 'quality of student life' for adult students in higher education. The a-posteriori in our thesis is related to this second research question.

Theoretical framework

In frameworks and documents governing higher education there is a clear focus on quality, although it is rather difficult to get a clear picture of what good quality is. Quality is mainly described and discussed rather than defined. It appears that quality in education should be outstanding, and that higher education should be characterized by a quality culture. Quality is also understood as efficiency and economy; where high throughput of students and high study-credit production would be an indication of high quality. There is further intention that the educational content should have relevance to future work, and that structure and work methods should help the students develop in the best way possible. Following this we can see that quality can also be perceived as relevance and transformation. Quality is discussed differently depending on the purpose, thus making quality a complex term hard to define unambiguously. The different ways to understand quality can be complementary in that they together can help elucidate quality in higher education in a holistic perspective. It is crucial to embrace these different approaches when coming to an understanding of quality in education.

A-posteriori and methodology

Our a-posteriori is based on student texts written by former students at the masters programme Multicultural preventative care with children and adolescents at Telemark University College. In these texts the students have written freely about their learning process, about what inhibits and promotes their learning, as well as what concerns them in life as master students. The student texts are monthly hand-ins throughout the biennial course of the masters programme, and they have given us an unique insight into students' lives throughout their studies. We used a qualitative method and had a hermeneutic approach to the data. By analysing the student texts, we highlighted the students own experiences of quality, as well as what influences their quality of study life. We used the analysing tool NVivo. The findings are presented in categories: life in school, life outside of school and the student themselves. Central in the discussion are the dimensions of control, work, relation and time, obtained from Reidun Tangens (1998) concept of 'quality in school life'. In the analysis we used a stepwise deductive-inductive method.

Results

Conditions outside of school, like work, family, leisure and challenges related to these arenas affect student life. The student's motivation and self-perception would also influence their interpretation of quality of the studies. But most central is the conditions in the education itself. Structure and organisation of the course is highlighted as essential for the 'quality of student life'. The same applies to dedicated teachers, constructive feedback on assignments and close supervision. For many students it is of importance to feel acknowledged; supportive relations both within and outside of the study is significant. Good 'quality of student life' is affected by the degree of control or lack of control, as well as the experience of doing something of purpose that makes sense. Former positive and negative experiences will influence the students current life situation, and has implications of how the students handle the challenges they face both in and out of school. Our a-posteriori evidence shows that factors in school, factors outside of school and properties of the individual student, could affect the experienced 'quality of student life' in varying degrees. Consequently, different factors are important for the 'quality of student life', which requires a holistic and circular approach.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	7
Forord.....	11
1 Innledning	13
1.1 Fremveksten av kunnskapssamfunnet	13
1.2 Endringer i utdanningene	15
1.3 Økt fokus på kvalitet	16
1.4 Hvordan måle kvalitet	18
1.4.1 Kvalitet forstått som læring.....	18
1.4.2 Kvantitativ eller kvalitativ kvalitet	19
1.4.3 Gjennomstrømning i høyere utdanning	20
1.5 Problemstilling & begrepsavklaringer	21
1.5.1 Problemstilling.....	21
1.5.2 Begrepsavklaring.....	22
1.6 Avhandlingens relevans og oppbygging	23
2 Teori og relevant forskning	26
2.1 Kvalitet i utdanning	26
2.1.1 Kvalitetsutvalgets kvalitetsbegrep	28
2.1.2 Harvey & Greens kvalitetsforståelse	29
2.2 Utdanningskvalitet.....	33
2.2.1 Mot en ny reform.....	34
2.2.2 Kvalitetsreformen.....	35
2.2.3 Lov om universitet og høyskoler	38
2.2.4 Sentrale forskrifter	38
2.2.5 NKR.....	39
2.3 Studiekvalitet.....	41
2.3.1 Høgskolen i Telemark	42
2.3.2 Studentens ansvar.....	46
2.4 Studielivskvalitet.....	46
2.4.1 Studielivskvalitetsbegrepets dimensjoner	48
2.5 Kvalitet og Læring.....	50
2.5.1 Et sosiokulturelt læringsperspektiv	51
2.5.2 Tilbakemelding	53

2.5.3 Læring hos voksne.....	54
2.6 Oppsummerende refleksjon.....	56
2.6.1 Et sammensatt og uklart kvalitetsbegrep.....	57
2.6.2 Kvalitet eller kvantitet	60
2.6.3 Kvalitet og gjennomstrømning.....	62
2.6.4 Kvalitet som produkt eller prosess.....	64
3 Metode	68
3.1 Presentasjon av empiri	68
3.1.1 Kontekst	68
3.1.2 Vår refleksjon om tekstene.....	70
3.2 Ulike metoder.....	71
3.2.1 Kvalitativ metode	72
3.2.2 Hermeneutikk.....	72
3.3 Vitenskapelige forskningskrav og hvordan vi har forholdt oss til disse.....	73
3.3.1 Intersubjektivitet.....	74
3.3.2 Validitet.....	74
3.3.3 Reliabilitet	75
3.3.4 Objektivitet og situering	76
3.3.5 Etske refleksjoner.....	78
3.3.6 Kritisk blikk på egen forskning.....	80
3.4 Analyseprosess	81
3.4.1 Kvalitativ tematisk tekstanalyse	82
3.4.2 NVivo.....	84
3.4.3 Kategorier og koding i NVIVO	84
3.4.4 Avhandlingens begrensninger og overførbarhet	87
3.5 Oppsummering	89
4 Studentenes opplevelse av kvalitet	90
4.1 Helhetsinntrykk ved første lesning.....	90
4.2 Livet i høyskolen (HIT)	92
4.2.1 Struktur og organisering	92
4.2.2 Artefakter og utstyr.....	94
4.2.3 Undervisning og arbeidsformer	96
4.2.4 Tilbakemelding, oppfølging og relasjon til lærer.....	98
4.2.5 Samarbeid og relasjoner studentene imellom	103
4.3 Livet utenfor høyskolen.....	108
4.3.1 Jobb	110
4.3.2 Fritid.....	113

4.3.3 Familie og relasjoner	115
4.3.4 Problemer.....	116
4.4 Studenten selv.....	117
4.4.1 Selvoppfatning	118
4.4.2 Mestring og motivasjon.....	120
4.5 Empiri sett i lys av studielivskvalitet.....	126
4.5.1 Kontrolldimensjonen.....	126
4.5.2 Arbeidsdimensjonen.....	133
4.5.3 Relasjonsdimensjonen.....	135
4.5.4 Tidsdimensjonen.....	139
4.6 Oppsummering	142
5 Avslutning	144
5.1 Et sammensatt kvalitetsbegrep.....	144
Litteraturliste.....	149

Forord

Høgskolen i Telemarks sosialfaglig masterutdanning *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge*, er en tverrfaglig masterutdanning som kvalifiserer studenter til arbeid med barn og unge på ulike arenaer.

Vår interesse for studiekvalitet, har vokst frem gjennom tidligere bachelorstudier og ved å være studenter på dette masterstudiet. Vi har dermed forsket på eget felt, noe vi har hatt et bevisst forhold til gjennom hele prosessen, og som vi reflekterer over i metodekapittelet.

Studentene bør berømmes for å ha vært modig og ærlige når de har delt både privatliv og utfordringer gjennom sine beskrivelser i studenttekstene. Vi er svært takknemlige for at vi har fått innsyn i tekstene, og vil derfor rette en takk til studentene.

Denne avhandlingen er en selvstendig del av et større pågående forskningsprosjekt knyttet til kvalitet og læring i høyere utdanning, ved Høgskolen i Telemark. Det var hovedansvarlig på vår masterutdanning, Hilde Larsen Damsgaard, som inviterte oss som studenter inn i dette prosjektet. Med bakgrunn i vår egen interesse og erfaring som studenter ble vi inspirert og mer nysgjerrige på temaet. Ved å få tilgang til, og ved å se nærmere på tidligere masterstudenters tekster, kunne vi få unik mulighet til å få et dypere innblikk i subjektive studieerfaringer på høyskolenivå. Damsgaard har også vært veileder for denne avhandlingen.

Det er på sin plass å takke Damsgaard for tilliten vi er blitt vist ved at vi fikk bli med i prosjektet. Tusen takk for samarbeid og innspill som har utfordret oss til å reflektere, utforske, og belyse temaet kvalitet fra ulike sider, gjennom empiri, teori og forskning. Vi setter stor pris på all den støtte, anerkjennelse, tilbakemeldinger og enestående veiledning vi har fått. Takk for spennende og lærerike seminarer med de involverte forskerne i prosjektet.

Porsgrunn, mai 2015

Lise Langemyhr og Hanne Løvall Rastad

1 Innledning

Dette innledende kapittelet handler om utdanningens og kunnskapens betydning i vår tid. Vi presenterer kort fremveksten av kunnskapssamfunnet, som blant annet har ført med seg endringer i utdanning, og som har bidratt til at det er flere som tar høyere utdanning i dag enn det var tidligere. Det er også slik at det endrede synet samfunnet har på kunnskap og utdanning, har ført til økt fokus på kvalitet i utdanning. Det handler da både om økt fokus på relevans i et samfunnsperspektiv, og om fokus på kvalitet for individet. Men hva er kvalitet i utdanning?

Avslutningsvis vil dette kapittelet lede leser frem til avhandlingens problemstilling, som er knyttet til kvalitet i høyere utdanning og til studenters opplevelse av studielivskvalitet.

1.1 Fremveksten av kunnskapssamfunnet

Utviklingen av kunnskapssamfunnet har i stor grad preget Norges historie de siste to århundrene, og utdanningssystemet som foreligger i dag har vokst frem gjennom en rekke små og store reformer (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001). Ulike utvalg og departementer har i en årrekke arbeidet med å utvikle utdanningssystemet, og det er utarbeidet lover, forskrifter og organer som til sammen styrer og regulerer høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet er i dag øverste ansvarlig organ for utdanning i Norge, og kvalitetsreformen fra 2001 er gjeldende reform.

Kunnskap og utdanning har i dag høy status, noe som preger alle deler av vårt samfunn. I vår del av verden har kunnskap og utdanning en sentral plass, og betraktes som en stor ressurs. Dette gjelder både for individet selv og sett i et samfunnsperspektiv.

På individnivå skal kunnskap og utdanning bidra til selvstendighet, til sosial mobilitet, til å lykkes i livet, og til aktiv deltakelse i arbeidslivet (Regjeringen, u.å.). Utdanning skal blant annet ha relevans for fremtidige muligheter og være en reell inngangsport til yrkeslivet. Utdanning kan derfor også være synonymt med kapital, og sees som et tegn på sosial status. Med kapital i denne sammenheng menes at utdanning er gunstig eller fordelaktig å ha, ved at det kan føre til andre goder eller økt posisjon i samfunnet (Aakvaag, 2012). I et samfunnsperspektiv er det viktig at studenten besitter den kunnskapen og kompetansen som samfunnet etterspør etter endt utdanning, altså at den er relevant. Dette kan ses i sammenheng

med at Norge som kunnskapsnasjon, har et stort behov for personer med høy faglig kompetanse. Arbeidslivet endrer seg også raskere nå enn før, noe som stiller økende krav til ny og mer omfattende kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2014; Stensaker, 2012).

Utdanningssystemets primære oppgave er å tjene som redskap til kompetanseutvikling med sikte på fremtidig individuell og samfunnsmessig nytte. På det individuelle plan, skal skolegangen blant annet bidra til framtidig livskvalitet (Edwardsen, Kaarstein, & Tangen, 2007). Samfunnet skal driftes videre av kompetente arbeidstakere, og samfunnets aktører skal gjennom utdanning og senere arbeid, oppleve mestring, tilfredshet og livskvalitet. I boken *Kvalitet, kapasitet og relevans*, beskrives utdanningens posisjon i samfunnet. Det pekes på at selv om høyere utdanning er viktig for studenter og for ansatte ved institusjonene, er høyskoler og universiteter først og fremst viktige for samfunnet (Frølich, Hovdhaugen, & Terum, 2014). Dette fordi kunnskapsinstitusjonene utvikler kunnskap og kompetanse i et samfunnsperspektiv, og fordi de står for verdier. Hvilke studieprogrammer og utdanninger som tilbys, avhenger videre blant annet av samfunnets behov for fremtidig kompetanse. Utdanning er dermed påvirket av samfunnsmessige krav, muligheter og ideer om hva man bør lære (Witteck, 2011).

Norske høyskoler og universiteter skal tilby utdanning av høy internasjonal kvalitet. Det er videre i økende grad viktig at nasjoner, institusjoner og bedrifter har gode rutiner og systemer for å dele og utvikle kunnskap, og at samarbeidet mellom de ulike aktørene er godt (Meld. St. 30 (2003 - 2004), 2004). Gode rutiner og systemer handler om å tilstrebe konkurransedyktighet for individet, for arbeidslivet, og for samfunnet i sin helhet. Slik skal utdanningsinstitusjonene tilby utdanninger som er tilpasset alle aktørers behov.

Kunnskapsdepartementet oppsummerer målene med kvalitetsreformen som ligger til grunn for dagens høyere utdanning i tre punkter: Høyere kvalitet, økt intensitet, og økt grad av internasjonalisering i utdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2002). Utdanningssektoren er i likhet med andre offentlige tjenester i samfunnet preget av New Public Management (NPM). NPM stammer fra det private næringsliv og er en reformbølge som har preget offentlig sektor i Norge og andre land de siste 20-25 årene. NPM er videre en fellesbetegnelse for en rekke prinsipper og metoder som blant annet har som siktemål å effektivisere det offentlige. Tanken er at kvalitet på offentlige tjenester skal sikres gjennom fokus på resultat, brukere og konkurranse. Det legges mindre vekt på prosess og interne hensyn og mer vekt på produktivitet og kostnadseffektivitet (Olaussen & Wollebæk, 2002). Innenfor høyere

utdanning innebærer dette at kvalitet ofte forstås og måles kvantitativt med fokus på økonomi, produktivitet og sluttresultat.

Selv om fokuset på kvalitet tydeliggjøres i offentlige dokumenter og på institusjonsnivå, kan det være problematisk å få et bilde av hva kvalitet i høyere utdanning er, og hvordan den skal oppnås. Begrepet kvalitet er vanskelig å definere, og må relateres til noe for å gi mening (Stensaker, 1998). Kvalitet kan dermed forstås ulikt på samfunnsnivå, på institusjonsnivå og på individnivå. Kunnskapssamfunnet er avhengig av utdanningssystemer med god kvalitet, og utdanningens økte status har ført til endringer i Norsk utdanning på flere plan. Økt fokus på kvalitet i utdanning har sammenheng med endringer, og med at utdanning har en annen verdi i dag enn tidligere.

1.2 Endringer i utdanningene

Samtidig som utdanningsløpet er blitt mer omfattende, har utdanningens betydning og status endret seg. Barnehagen ble eksempelvis i 2006 en del av utdanningsløpet, og er underlagt Kunnskapsdepartementet. Videre har det skjedd en utvidelse av grunnskolen til et tiårig løp. Retten til videregående skole for alle og utvidet tilbud om høyere utdanning, er også endringer som har preget nyere tid. En slik utvikling innebærer at individene har et lenger utdanningsløp, og at alle bruker en større del av livet på utdanning. Dette har blant annet ført til opprettelse av flere utdanningsinstitusjoner og til flere valgmuligheter innen høyere utdanning. Videre har utviklingen også medført økt konkurranse mellom utdanningsinstitusjonene.

I løpet av de siste 50 årene har også profesjonsutdanninger blitt endret. De er nå kortere, mer teoretiske, og er i større grad enn tidligere integrert inn i høyskole og universitet.

Utdanningene er dermed mer formalisert ved akademisering, eller «academic drift». Begrepet akademisering knyttes gjerne til en historisk tendens, der opplæring i ulike fag formaliseres ved at de veves inn i universiteter og høyskoler. Slik blir profesjonsutdanningene mer adskilt fra selve yrkesutøvelsen. Et spørsmål i kjølvannet av denne utviklingen, har vært om akademisering kan sees på som en trussel for faglig kvalitet, eller om den fremmer den (Terum & Smeby, 2014). All høyere utdanning skal i teorien kvalifisere til arbeidslivet, og det ligger kanskje en implisitt forventning om relevans i all høyere utdanning, spesielt for profesjonsutdanninger. Grimen (2008) hevder at profesjonsutdanninger karakteriseres nettopp ved at deres formål ligger utenfor selve utdanningene, utenfor fagene (Grimen, 2008).

Profesjonsutdannede skal ut i et praksisfelt der yrkesutøvelsen i liten grad er teoretisk. For lite praktisk øvelse under utdanningen kan derfor bli problematisk.

En annen samfunnsendring er at høyere utdanning har gått fra å være forbeholdt en liten elitegruppe til nærmest å være noe de fleste har mulighet til å erverve seg. Det er blitt stadig vanligere å ta høyere utdanning (Meld. St. 16 (2006-2007), 2006). De siste 50 årene har antallet studenter økt fra omtrent 40000 til bortimot 250000 (Frølich, Hovdhaugen, & Terum, 2014). Samtidig som flere tar høyere utdanning har også studentgruppen blitt mer mangfoldig og mindre homogen. Norske studenter blir også stadig eldre, og tar mer utdanning i voksen alder. Slik har mange studenter en større grad av yrkestilknytning. Det kan også være slik at noen voksne velger å studere mer fordi de ikke har arbeid, eller fordi de ikke vet hva de ønsker å jobbe med. Eller at de ønsker å omskolere seg til et annet yrke, etter flere år med erfaring fra arbeidslivet. At flere voksne studerer, betyr også at flere har forsørgerroller samtidig som de er studenter. Det blir mer og mer vanlig å jobbe ved siden av studiene eller studere ved siden av jobben (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015). For å imøtekomme de varierende behovene studentene har, tilbys det et bredere spekter av utdanninger og fleksible deltidsutdanninger. Kvalitet i utdanning kan slik også handle om å håndtere mangfoldet av studenter (Stensaker, 2014).

I tillegg til at studentgruppen er i endring, blir skillet mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse stadig mindre relevant i vår tid. Forskning og utvikling av gyldig kunnskap foregår nå i stor grad på de samme arenaer som der kunnskap prøves ut og videreutvikles. Tidligere var kunnskapsproduksjon forbeholdt eksperter innenfor lukkede dører ved forskningsinstitusjoner, og det som ble anerkjent som gyldig kunnskap var mer skjult for allmenheten. Utdanningspolitisk ønskes det nå strukturer som kombinerer kognitiv kunnskapsproduksjon hos studenter med distribusjon, kollektiv utforskning og nyskapning av kunnskap (Witteck, 2011). Et mer kunnskapsdrevet samfunn stiller krav til at utdanning har god kvalitet.

1.3 Økt fokus på kvalitet

Fokus på høy kvalitet i utdanning fremkommer tydelig i offentlige dokumenter, i lovverk, i reformer, i samfunnsdebatter og fra kunnskapsdepartementet. Utdanningssektoren utfordres kontinuerlig til å arbeide med utvikling og opprettholdelse av høy kvalitet ved de enkelte utdanningsinstitusjonene. Men hva innebærer egentlig kvalitet i høyere utdanning?

God kvalitet i høyere utdanning tilsier at høyere utdanning skal inneholde noe som er solid og bra. For å sikre kvalitet i høyere utdanning, har Kunnskapsdepartementet blant annet pålagt høyskoler og universiteter å implementere *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*, heretter forkortet som NKR (Kunnskapsdepartementet, 2012). NKR er Norges oppfølging av og tilpasning til europeisk kvalitetsrammeverk; Bologna-prosessen. Dette bygger på EUs rammeverk for livslang læring; EQF. På denne måten kan kvalifikasjoner på samme nivå i utdanninger i ulike land; sammenlignes, opprettholdes og utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I forbindelse med dette må utdanningsinstitusjonene utarbeide læringsutbyttebeskrivelser for hvert av sine studieprogram. Disse beskriver hva studentene skal sitte igjen med av kunnskaper og ferdigheter etter endt utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Læringsutbytte og fokus på måloppnåelse står sentralt i offentlige dokumenter. Dette kan kanskje tyde på at læring i noen sammenhenger knyttes direkte opp mot kvalitet.

At det legges stor vekt på kvalitet i høyere utdanning, handler som nevnt blant annet om målet om å være attraktive samarbeidspartnere og likeverdige konkurrenter internasjonalt. En annen viktig faktor er at samfunnet skal kunne ha tillit til lærestedene. Kvalitetsdebattene i Norsk utdanning handler ofte om at Norge «henger etter» andre land, om at studentene arbeider for lite med studiene, og om at forskere ikke produserer nok forskning som siteres av utenlandske forskere. Norsk forskning når ikke like høyt opp i internasjonale sammenligninger som annen nordisk forskning (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015). For blant annet å trygge arbeidsplasser og gode velferdsordninger i fremtiden, må utdanningsinstitusjonene være av verdensklasse, hevder Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. Han fremhever at det må være kvalitet i både forskning og utdanning. Videre hevder Isaksen at det er viktig med kvalitet i alle ledd. Dette omtales også som å skape en kvalitetskultur (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Kunnskapsdepartementet vil skjerpe kravet til kvalitet i utdanning, og varsler om endringer både i struktur og innhold. Nylig kom Melding til Stortinget 18, *Konsentrasjon for kvalitet*. Der knyttes kvalitet til mer robuste fagmiljøer, noe som ses i sammenheng med størrelsen på lærestedene. For å øke kvaliteten skal utdanningsinstitusjoner slåes sammen, slik at fagmiljøene kan bli sterkere. Stortingsmeldingen beskriver også en rekke målbare kvalitetskriterier for høyere utdanning, som blant annet størrelse på fag, antall søkere, gjennomstrømming, tidsbruk og publisering. Det innføres videre skjerpede krav til å søke om akkreditering (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015). Videre varsler Regjeringen om nok en

stortingsmelding, som forventes å komme vår 2017. Den skal i hovedsak omhandle utdanningskvalitet; omtalt som undervisning, oppfølging og veiledning. Dette er ytterligere ledd i å sikre utdanningskvalitet i hele landet, fordi utdanningskvaliteten varierer på de ulike institusjonene i Norge.

I tillegg til at kvalitet knyttes til konkurransedyktighet og robuste fagmiljøer, er det også de siste årene lagt mer vekt på tilbakemelding og oppfølging av studenter. Dette var et av flere sentrale temaer i en statusrapport for kvalitetsreformen i høyere utdanning fra 2009 (Meld. St. 7 (2007-2008), 2008). I evaluering av kvalitetsreformen fremkommer det at oppfølging og tilbakemelding til studenter har økt i betydelig grad, slik intensjonen var i kvalitetsreformen (Aamodt & Michelsen, 2007). I den årlige nasjonale studentundersøkelsen knyttet til høyere utdanning, fremkommer det imidlertid at studentene, på tross av at de får flere tilbakemeldinger, i liten grad er fornøyd med måten tilbakemeldinger gis på (NOKUT, 2015). Dette aktualiserer diskusjonen om kvalitet forstått som kvantifiserbare størrelser. Det reiser også spørsmål om hvordan kvalitet best kan måles.

1.4 Hvordan måle kvalitet

Effektivitetskrav og finansieringssystemet som foreligger, bidrar til at kvalitet lett måles kvantitativt fremfor kvalitativt. På samfunnsnivå handler kvalitet gjerne om relevans, om økonomi, og om gjennomstrømning, noe som er i tråd med målet om effektivitet. På individnivå derimot, bør kvalitet i høyere utdanning kanskje heller knyttes opp mot den enkelte students opplevelser av egen læring og utvikling. Det handler da blant annet om opplevd kvalitet i ulike områder av studenttilværelsen, og om kvalitet som prosess heller enn som målbart sluttresultat. Videre kan man vanskelig diskutere kvalitet i utdanning uten samtidig å snakke om læring. Det er det å lære, eller det å tilegne seg kunnskap, som er selve essensen i all utdanning. En kan tenke seg at fokuset på god kvalitet i utdanning overordnet er knyttet til en intensjon om læring.

1.4.1 Kvalitet forstått som læring

Det har vært en politisk dreining de siste årene, fra hovedfokus på utdanning, til økt fokus på læring. Utdanningspolitisk er både livslang læring, aktivt medborgerskap og økt sysselsetting viktige mål. Videre har den enkelte aktør selv i større grad ansvar for egen læring. Voksnes læring må ses i sammenheng med at voksne lærer på ulike arenaer. Voksne har som regel

ulike roller i familie, blant venner og i samfunnet ellers, samtidig som de er studenter. På oppdrag for Norges forskningsråd har Fafo gjennomført en utredning om voksnes læring fra 1997-2012. Denne rapporten gir en oversikt over litteratur på området, og påpeker at forskning på voksnes læring er et svakt og under-forsket felt i Norge (Aspøy & Tønder, 2012). Det er økende interesse for voksnes læring. I et samfunnsperspektiv handler dette blant annet om å sikre kvalifisert arbeidskraft og fagpersoner med en utdanning som er relevant for arbeidslivet.

Fokuset innenfor ulike kvalitetsforståelser er ikke nødvendigvis primært knyttet til læring, noe som blant annet kan sees i sammenheng med at kvalitetsbegrepet er uklart og at kvalitet defineres på ulike måter, av ulike aktører. Slik er ikke læring nødvendigvis det primære fokuset når kvalitet diskuteres og måles, men ligger der som noe overordnet.

1.4.2 Kvantitativ eller kvalitativ kvalitet

Innenfor høyere utdanning knyttes kvalitet til kvantitative forhold gjennom eksempelvis institusjonenes økonomiske rammebetingelser, finansieringssystemet og studiepoengproduksjon. Målet om økt intensitet i utdanning handler også om effektivisering og om økt gjennomstrømning. Flest mulig studenter skal gjennomføre sine studier på kortest mulig, eller normert tid, med best mulig resultater. På denne måten blir kvalitet forstått som noe kvantitativt som kan telles og måles, og gjennomstrømning og studiepoengproduksjon er i fokus. Å måle kvalitet kvantitativt på denne måten er muligens ikke en garanti for læring. Det sier heller ikke noe om studentenes egne opplevelser av kvalitet.

I *tellingens tidsalder*, påpeker Damsgaard hvor viktig det er at forskning genererer kunnskap som kan føre til endring. Hun mener det er viktig at så mange studenter som mulig gjennomfører, samtidig som man må diskutere hva som er kvalitet i utdanningene (Damsgaard, 2013). Det kan da være naturlig å tenke seg at kvalitet kan og bør diskuteres på ulike nivåer, også i lys av offentlige dokumenter og lovverk som er styrende for høyere utdanning. I samme artikkel problematiserer Damsgaard videre at forskning på kvalitet i utdanning i stor grad baseres på tall og statistikk. Resultater er ofte i fokus. Hun etterlyser kvalitative undersøkelser som ser på studenters prosesser og opplevelse av utdanningskvalitet (Damsgaard, 2013).

Voksne studenter som tar høyere utdanning er en sammensatt gruppe, og hva som oppleveres som god kvalitet i utdanning kan være ulikt for studentene. Mange faktorer spiller inn. Det

kan handle om ulike forhold ved institusjonen, som for eksempel de ulike studieprogrammernes innhold og struktur. Det kan også dreie seg om i hvilken grad studentene opplever at emner er interessante her og nå, og om opplevd relevans for fremtidig arbeid. Videre kan det, når man snakker om subjektivt opplevd kvalitet, også handle om relasjoner og samhandling med andre. Relasjoner til andre, både i og utenfor institusjonen, kan påvirke opplevelsen av kvalitet.

Kanskje er det også slik at forhold utenfor skolen, kan ha spesielt stor betydning for voksnes opplevelse av kvalitet i studiene. Dersom det er slik, kan dette blant annet handle om at voksne studenter har flere ulike roller mens de er studenter. Voksne studenter har flere forpliktelser (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015). Slik kan opplevd kvalitet i studielivet også knyttes til ulike prosesser utenfor utdanningsinstitusjonen, blant annet til miljøer studentene oppholder seg i, og til relasjoner de har til andre utenfor. Egenskaper og ulike forutsetninger ved studenten selv, vil også kunne ha betydning for måten man opplever og takler studielivet på. Følgelig kan mange ulike faktorer påvirke subjektivt opplevd kvalitet.

Brukerfokus og markedstilfredshet er viktige siktemål innenfor NPM (Olaussen & Wollebæk, 2002). Med en slik forståelse av kvalitet vil det følgelig kunne være av interesse for institusjonene og for samfunnet ellers, å vite mer om hva brukerne eller studentene opplever som god kvalitet, og å tilstrebe å imøtekomme dette for å opprettholde antall studenter. Dersom målet er høy gjennomstrømning og minst mulig frafall, er det nærliggende å også ha en kvalitativ tilnærming til studenters opplevelser og trivsel i studielivet.

1.4.3 Gjennomstrømning i høyere utdanning

Høyskolene og universitetene finansieres i hovedsak gjennom et felles statlig finansieringssystem. Finansieringssystemet premierer resultater som måles kvantitativt, på bakgrunn av antallet studenter som starter på et studie, studentgjennomstrømning, og studiepoengproduksjon. Ressurstildeling skal med dette i hovedsak følge et prinsipp om stykkpris, som skal føre til økt konkurranse om studentene. Tanken er at institusjonene skal strekke seg maksimalt for å tiltrekke seg studentene og slik få mer økonomiske ressurser. Implisitt skal dermed økt konkurranse føre til høy kvalitet. Dersom institusjonen ikke holder god nok kvalitet vil den få færre søkere og opptaksstudenter. Høy kvalitet på utdanningen skal bidra til høy måloppnåelse for studentene i form av gode karakterer, som igjen kan føre til mindre frafall. Samt at det vil gi institusjonen et bedre rykte når måloppnåelse sammenlignes

mellom institusjonene. «Trusselen» om å tape økonomisk skal være drivkraften for kontinuerlig å jobbe med, og for økt kvalitet. Institusjonene er dermed under press med tanke på effektivitet og oppnåelsen av gode resultater (Olaussen & Wollebæk, 2002). Et paradoks med finansieringssystemet kan være at institusjonene fristes til å holde strykprosenten nede hovedsakelig av økonomiske interesser. Å skåre høyt når kvalitet måles blir slik viktig for institusjonene for å kunne hevde seg i konkurransen om studenter, men også i kampen om gode lærekrefter, god forskning og poengpublisering. Det er kanskje ikke like viktig å «ha» god kvalitet, som det er å «skåre høyt» når kvalitet måles. Kanskje kan man stille spørsmålsteget ved om det i det hele tatt er hensiktsmessig å avgrense kvalitet til det som kan «telles» i institusjoner som ikke arbeider med profitt som mål.

1.5 Problemstilling & begrepsavklaringer

Studenter har ansvar for egen læring og vet kanskje best selv hva som fremmer egen læring. Slik kan subjektive opplevelser av studentlivet også gi oss viktig informasjon om kvalitet. På bakgrunn av blant annet dette ønsker vi i denne avhandlingen å fokusere på en sammensatt kvalitetsforståelse, som også inkluderer studenters subjektive opplevelser av kvalitet i høyere utdanning.

1.5.1 Problemstilling

Avhandlingen vår har følgende overordnede problemstilling:

Hva er kvalitet i høyere utdanning?

Problemstillingen forsøkes besvart ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kan kvalitetsbegrepet i høyere utdanning forstås?
- Hva har betydning for studentenes studielivskvalitet?

Det første forskningsspørsmålet belyses gjennom teori om utdanningskvalitet, offentlige dokumenter og i lys av kvalitetssikringsarbeid på Høgskolen i Telemark. Det andre forskningsspørsmålet belyses gjennom studenttekster skrevet av studenter på masterstudiet

Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Telemark.

Avhandlingens empiri er følgelig knyttet til det andre forskningsspørsmålet.

1.5.2 Begrepsavklaring

Med høyere utdanning menes utdanning på høyskole eller universitet. Høyskole og universitet er beskyttede titler ved lov. Det er kun akkrediterte eller godkjente institusjoner, som har lov å bruke titlene.

Masterstudenter er følgelig her å forstå som studenter på studiet *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge*.

I vår avhandling opererer vi med kvalitet på tre nivåer:

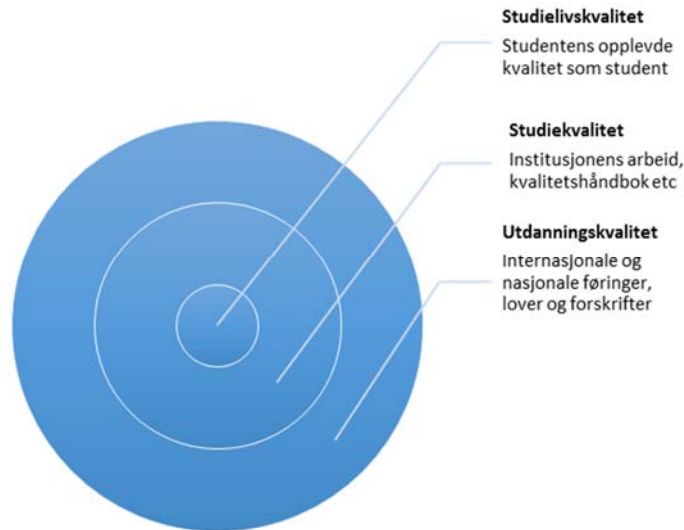
Utdanningskvalitet forstås i denne avhandlingen som kvalitet slik den beskrives i offentlige dokumenter. Utdanningskvalitet er følgelig å betrakte som et overordnet normativt begrep på samfunnsnivå; hvordan det bør være i høyere utdanning.

Studiekvalitet knyttes i denne sammenheng til institusjonsnivå, studiested og enkeltstudium, og inkluderer blant annet kvalitetssikringssystem og kvalitetsarbeid. I vår avhandling har vi begrenset oss til Høgskolen i Telemark, fordi de studenttekstene som utgjør vår empiri er hentet fra denne institusjonen.

Studielivskvalitet er et begrep på individnivå og omhandler studenters subjektive, positive og negative, opplevelser av å være mastergradsstudenter. Dette begrepet er inspirert av Reidun Tangens begrep skolelivskvalitet (Tangen, 1998).

Figuren nedenfor illustrerer denne tredelingen.

Figur 1. Kvalitet på tre nivåer i høyere utdanning.



Figur: Kvalitet i høyere utdanning.

Denne tredelte begrepsforståelsen er hentet fra forskningsprosjektet *Kvalitet og læring i høyere utdanning* (Høgskolen i Telemark, 2015a).

1.6 Avhandlingens relevans og oppbygging

Denne avhandlingen er relevant innenfor studiet *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge*, av flere grunner. Alle studenter som tar dette masterstudiet skal kvalifisere seg til arbeid med barn og unge, eller også til arbeid med sårbare grupper. Å forske på hva som oppleves som god kvalitet i studiet, kan dermed bidra til kunnskap som kanskje kan gjøre studiet enda bedre for fremtidige studenter. Å finne et mønster i hva som kan fremme læring for studenter, kan også bidra til endring i pedagogiske tilnærminger i studiet, og slik føre til at studenter lærer mer og dermed kanskje blir mer kompetente profesjonsutøvere.

Videre kan vår avhandling, med kvalitet som tema, kanskje bidra til økt fokus på hva som fremmer deltakelse. Økt kunnskap om dette kan bidra til at det legges ytterligere til rette for deltakelse slik at kanskje enda flere masterstudenter fullfører studiet. Kunnskapen aktuelt studium formidler er relevant i et samfunnsperspektiv, fordi det er behov for mer kvalifisert arbeidskraft til stillinger som innebærer arbeid med barn og unge og sårbare grupper. Det fremheves også flere steder, at kvalitativ forskning på kvalitet i høyere utdanning er mangelfull, og også i dette henseendet kan vår avhandling være et relevant bidrag.

Vi gjør videre rede for hvordan avhandlingen vår er bygd opp.

I kapittel 2 presenteres avhandlingens teoretiske ramme. I første delen av dette kapitlet går vi nærmere inn på kvalitetsbegrepet og på hvordan kvalitet kan forstås. Dette gjør vi ved å dele inn i de tre nivåene utdanningskvalitet, studiekvalitet og studielivskvalitet, som allerede er presentert knyttet til problemstillingen. Videre har vi brukt teorien til Harvey og Green, for å forstå kvalitet på ulike måter. Denne delen av kapittel 2 er knyttet til det første forskningsspørsmålet. Vi har valgt å belyse kvalitetsbegrepet mer inngående fordi dette er viktig kunnskapsgrunnlag for resten av avhandlingen, og fordi begrepet fremstår som sammensatt.

Kvalitet i høyere utdanning er et omfattende og vidt område. Vi har derfor avgrenset vår avhandling til primært å handle om kvalitet. Når vi i denne avhandlingen har som intensjon å belyse det komplekse fenomenet kvalitet i høyere utdanning, er det nærliggende også å rette oppmerksomheten mot læring, og på hva som kan fremme læring. Vi tenker oss at læring på mange måter er knyttet til kvalitet i utdanning, fordi høy kvalitet skal bidra til blant annet økt læring og mer kompetente fremtidige arbeidstakere. Melding til Stortinget 18, knytter høy utdanningskvalitet til at det legges til rette for at studentene lærer mest mulig, og til at utdanningene forbereder studentene godt på en fremtidig yrkeskarriere (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015). Læring kan derfor kanskje sies å ligge som noe overordnet, noe innforstått, som kan knyttes til utdanningskvalitet, til studiekvalitet og til studielivskvalitet. Med dette som begrunnelse, belyser vi også læring som en del av vår faglige ramme. Noe teori om læring er hentet fra skolefeltet, men vi har anvendt perspektivene på høyere utdanning fordi vi anser disse som relevante også for læringsprosesser hos voksne. Læring er i seg selv også et stort og omfattende tema som kan belyses ved hjelp av ulike perspektiv og teorier. Vi begrenser oss her hovedsakelig til en sosiokulturell forståelse fordi vår empiri i stor grad knyttes til et slikt syn på læring. Avslutningsvis i kapittel 2 har vi oppsummerende drøfting av kvalitet i høyere utdanning, gjennom følgende temaer: *Et sammensatt og uklart kvalitetsbegrep. Kvalitet som noe kvantitativt eller kvalitativt. Tilsier høy gjennomstrømning god kvalitet? Kvalitet som produkt eller kvalitet som prosess.*

Kapittel 3 er avhandlingens metodekapittel. Her presenteres og begrunnes valgt metode og empiri. I dette kapitlet situerer vi oss for å tydeliggjøre egen forforståelse og interesse for feltet. Vi gjør også rede for hvordan vi har ivaretatt de vitenskapsteoretiske og forskningsetiske kravene i denne avhandlingen. Dette handler om å gjøre prosessen vår transparent og om å gi andre mulighet til å vurdere arbeidets pålitelighet. Avslutningsvis i

dette kapitlet retter vi et kritisk blikk på eget arbeid, og reflekterer rundt forskningens overførbarhet.

I kapittel 4, analyse, rettes søkelyset mot det siste forskningsspørsmålet. Her presenteres først hovedtrekkene i avhandlingens empiri. Deretter nyanseres funnene gjennom sitater fra studenttekstene. Videre drøfter vi hvordan de utvalgte sitatene kan forstås. I den siste drøftingsdelen i analysekapitlet bruker vi begrepet studielivskvalitet, med tilhørende dimensjoner; kontroll, arbeid, relasjon, og tid, som utgangspunkt for drøfting av hva som har betydning for studentenes studielivskvalitet.

Kapittel 5 er avslutning. Her ser vi på behovet for et sammensatt kvalitetsbegrep i høyere utdanning.

2 Teori og relevant forskning

I dette kapitlet omtales og diskuteres kvalitetsbegrepet. Hovedfokus rettes her mot avhandlingens første forskningsspørsmål.

Innledningsvis presenteres selve kvalitetsbegrepet, og det utdypes videre hvorfor begrepet er bredt og komplekst. Deretter beskriver vi kvalitet i høyere utdanning, og sentralt her er Harvey og Greens fem måter å forstå kvalitet på i utdanningsammenheng. Deretter utdyper vi de tre kvalitetsnivåene; utdanningskvalitet, studiekvalitet og studielivskvalitet. Under utdanningskvalitet presenteres noen av de mest sentrale offentlige dokumenter og organer som regulerer høyere utdanning i Norge. Når det gjelder studiekvalitet, viser vi hvordan Høgskolen i Telemark utøver deler av sitt mandat og virke. Det handler da blant annet om hvordan institusjonen forholder seg til aktuelt lovverk, og om hvordan institusjonen selv omtaler kvalitet. Studielivskvalitet, favner enkeltindividets erfaringer og opplevelser. Vi tar her utgangspunkt i begrepet livskvalitet, før vi gjør rede for de fire dimensjonene; kontroll, arbeid, relasjon og tid. Deretter belyser vi kort læring hos voksne. Begrunnelsen for at dette er inkludert i kapitlet om kvalitet, er som vi allerede har vært inne på i innledningen, at læring på mange måter er knyttet til kvalitet i utdanning. Læring er derfor noe overordnet innforstått, som kan knyttes til både utdanningskvalitet, studiekvalitet og studielivskvalitet.

Avslutningsvis i dette kapitlet kommer en oppsummerende refleksjon. Her samler vi trådene ved å drøfte ulike sider av kvalitet i høyere utdanning.

2.1 Kvalitet i utdanning

I hverdagslivet er kvalitet noe alle synes å forstå, ofte som at noe er godt eller dårlig. Kvalitet assosieres gjerne med kvalitative egenskaper eller verdier. Det snakkes om kvalitet i mange sammenhenger, men likevel kan det være vanskelig å forklare hva som ligger i selve begrepet. Kvalitetsbegrepet er følgelig komplekst og vanskelig å beskrive (Utdanningsforbundet, 2012).

Dette kan knyttes til at kvalitet er et relativt begrep. Det betyr at kvalitet har ulikt meningsinnhold for mennesker, og at hvem man ber om å definere begrepet vil påvirke definisjonen. Når det gjelder utdanningssektoren, kan de ansatte, de som studerer der, myndighetene, samfunnet, og arbeidslivet, ha ulike oppfatninger av hva som er kvalitet i høyere utdanning (Stensaker, 1998). Tradisjonelt sett har kvalitet i utdanning vært et faglig

ansvar for den enkelte lærer ved utdanningsinstitusjonene. Det har vært profesjonens kjerne knyttet til innhold, undervisning, arbeidsmåte, veiledning og vurdering. Gradvis er kvalitet blitt et institusjonelt og politisk anliggende. Kvalitet er blitt et nøkkelbegrep knyttet til utdanningsreformer og styringsreformer av utdanning, og slik er det stadig flere aktører som snakker om, og fokuserer på kvalitet.

Det er gjort mange forsøk på å operasjonalisere og presisere kvalitetsbegrepet i utdanning. Både av ulike utvalg, og gjennom ulike innstillinger til regjeringen. I kvalitetsreformen for høyere utdanning beskrives kvalitet som det element som skal være det viktigste kjennetegnet for kunnskapssystemet i Norge (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001).

De ulike forståelsene av kvalitetsbegrepet som legges til grunn, vil blant annet være styrende for hva som defineres som en god utdanningsinstitusjon, god utdanningskvalitet, og god studiekvalitet. I et strukturperspektiv vil eksempelvis forståelsen av kvalitet påvirke hvordan utdanningssystemet videreutvikles, hvilke endringer som ønskes, og hvilke tiltak som iverksettes. Forståelsen vil også kunne være retningsgivende for de som arbeider i høyere utdanning. Ved å fremheve bestemte målsetninger eller kvalitetskriterier kan andre elementer i virksomheten lett komme i skyggen og oppfattes som mindre viktige. Hva man vektlegger når det gjelder kvalitet vil slik kunne få konsekvenser for hva som prioriteres innenfor utdanningssystemet.

Lærestedene må forholde seg til kvalitetskrav både når det gjelder forskning, undervisning og oppfølging av studentene. Institusjonene selv har hovedansvaret for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring, og de skal sørge for at studiene har relevant innhold som samsvarer med arbeidslivet studentene forberedes til å tre inn i (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001). Verdier, holdninger og kvalitetskultur innad i institusjonene, bør også samsvare med de verdier som er gjeldende i samfunnet forøvrig. Gode støttestrukturer, både for studenter og for lærere, vil kunne ha betydning for grad av kvalitet i alt arbeid. Dette gjelder videre også både på økonomisk, sosialt og faglig plan, og bør være tilstede for å få kvalitetsmessig god utdanning (Aamodt, Hovdhaugen, & Prøitz, 2014). Støttestrukturer kan også handle om forhold utenfor utdanningsinstitusjonene, og slik vil faktorer utenfor også kunne påvirke opplevelsen av kvalitet i institusjonene. Kvalitet i utdanning kan også knyttes til hvilke fag som skal læres, til måten dette skal læres på, samt til hvordan studentenes identitet og motivasjon skal opprettholdes og videreutvikles. Kvalitet kan slik blant annet være knyttet til relevans for

fremtiden (Terum & Smeby, 2014). Kvalitet kan forstås på flere måter, for eksempel som et konsept, en ide, et trekk ved utdanningsinstitusjonene, eller som et mål for deres virksomhet.

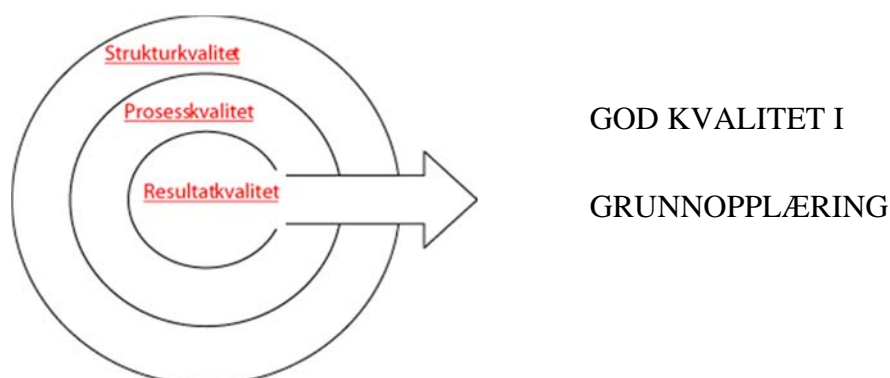
2.1.1 Kvalitetsutvalgets kvalitetsbegrep

For å vise noe av kompleksiteten i kvalitetsbegrepet relatert til utdanning i Norge, søkte Kvalitetsutvalget (2003) etter et bredt kvalitetsbegrep som skulle omfatte elementer knyttet til god grunnopplæring. Grunnopplæring innebærer grunnskole og videregående skole i et livslangt læringsperspektiv. Et livslangt læringsperspektiv innebærer blant annet at det skal være helhet og sammenheng i opplæringsløpet fra barnehagenivå til og med høyere utdanning, og over til arbeidsliv. Dette skulle sikre elevens og samfunnets behov for kvalitativt god utdanning, samt legge grunnlaget for høyere utdanning og livslang læring av høy kvalitet (NOU 2003:16, 2003). Fokus på kvalitet i grunnopplæring danner slik grunnlaget for kvalitet i utdanning på universitets- og høyskolenivå.

Utvalget fant at læringsutbytte, elevens og læringens utvikling var de viktigste kriteriene for vurdering av kvalitet i grunnopplæring. Tre kvalitetsområder ved skolens virksomhet ble vektlagt; *strukturkvalitet*, *prosesskvalitet* og *resultatkvalitet*.

Strukturkvalitet omfatter ytre forutsetninger og rammer som for eksempel lovverk, fysiske forhold, bygninger, ressurser og personaltetthet. Prosesskvalitet omhandler blant annet selve arbeidet med opplæringen, metodisk tilnærming, utviklingsarbeid og læringsmiljø, samt kvalitet i relasjoner, og samspill mellom aktørene. Resultatkvalitet er det som ønskes oppnådd med det pedagogiske arbeidet. Hva man lærer, og hvilken kompetanse man sitter igjen med etter endt utdanning. Resultatkvalitet er for eksempel knyttet til de overordnede målene i læringsbyttebeskrivelser.

Fig 1. Et bredt kvalitetsbegrep:



Hentet fra (NOU 2003:16, 2003).

Figuren skal illustrere sammenhengen mellom de ulike perspektivene på kvalitet. Resultatkvalitet bygger på, og er avhengig av, gode strukturer og prosesser. Figuren kan brukes på ulike nivåer. På institusjonsnivå, med skolen som en lærende organisasjon, der evaluering kan føre til utvikling og forbedret kvalitet. På aktørnivå, kan den belyse den enkeltes resultater, og evalueringer av forutsetningene for hva som kan hemme eller fremme læring og måloppnåelse (NOU 2003:16, 2003).

Ved å se på de tre ulike tilnærmingene, og argumentere for at de tre perspektivene opptrådte i et slags hierarki, mente utvalget at de åpnet for en bredere og mer helhetlig tilnærming til kvalitet. Resultatkvalitet; kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er det overordnede kriterium, fordi det viktigste formålet med opplæring er at elever lærer. Strukturkvalitet og prosesskvalitet er videre en forutsetning for at læring kan skje. Disse tre perspektivene påvirker hverandre (NOU 2003:16, 2003). Det kan imidlertid være en utfordring å analysere sammenhenger mellom nevnte kvalitetsperspektiver. Tilsvarende er det nødvendig å diskutere om kvalitet i utdanning også kan dreie seg om andre forhold enn de som kan knyttes til registrerbare læringsresultater.

I NOU (2000) kritiserte Mjøsutvalget den tilnærmingen til kvalitet som Kvalitetsutvalget opererte med. Kritikken gikk ut på at det å måle kvalitet gjennom måloppnåelse ble for snevert. Dette begrunnet Mjøsutvalget med at måloppnåelse i skolen og i utdanning vanskelig kan måles, fordi læringsmålene kan tolkes ulikt. Mjøsutvalget hevdet videre at det i skolen ikke er en klar årsakssammenheng mellom prosess og resultat, og mente at Lee Harvey og Diana Greens forståelse av kvalitet passet bedre i utdanningssammenheng (NOU 2000:14, 2000).

2.1.2 Harvey & Greens kvalitetsforståelse

Lee Harvey og Diana Green introduserte i 1993 fem måter å systematisere å forstå utdanningskvalitet på (Harvey & Green, 1993). Disse har senere fått stor betydning for kvalitetsforståelsen i utdanning (Wittek & Habib, 2012). Videre benyttes disse fem tilnæringsmåtene til kvalitet for å nyansere kvalitetsbegrepet.

1. Kvalitet forstått som noe *eksepsjonelt - det unike og fremragende*: Ut fra dette synet blir kvalitet gjerne definert som noe utover det vanlige, som noe det er

«klasse over» (Harvey & Green, 1993). Begrepet assosieres med et produkt eller en tjeneste som er spesiell, og som gir en viss status til eier eller bruker. Personer med kunnskap eller status sees på som «kjennere», som kan gå god for kvaliteten. Et eksempel er vitenskapelige forskere som uttaler seg som etablerte «eksperter» eller dommere. I mange forskningsmiljøer er dette den vanligste måten å definere kvalitet på. Et annet eksempel er omdømmet til universitetene Harvard eller Oxford, som regnes for eksepsjonelle eller fremragende uten at de trenger å overbevise om at de har høy kvalitet (Witteck & Habib, 2012). Fra Norge er *Center for Professional Learning in Teacher Education*, det første Senter for fremragende utdanning (SFU) innenfor lærerutdanningen, enda et eksempel på kvalitet forstått som noe framragende. SFU-ordningen tilstreber å bidra til utviklingen av fremragende kvalitet i lærerutdanningen (Utdanningsforbundet, 2012).

2. Kvalitet forstått som *perfeksjon*, fokuserer på at kvalitet må oppnås i alle ledd av en prosess, gjennom «kvalitetskultur» (Witteck & Habib, 2012). Alle involverte på ulike nivåer skal vite hva som er riktig og feilfritt, og ta ansvar for sin del. Produktet får da samlet en høy kvalitet. Harvey og Green (1993) sier det slik: «In a quality culture there is no need to check final output, indeed to do so is to shift responsibility away from those involved at each stage» (Harvey & Green, 1993). På høyskolene har de ansatte ansvar for ulike prosedyrer og oppgaver, som for eksempel undervisning, gjennomføring av eksamener og studentopptak. Det må derfor finnes klare retningslinjer for hvordan de ulike prosedyrene skal gjennomføres. Et annet eksempel er at det foreligger spesielle fremgangsmåter for hvordan akademiske oppgaver skal skrives (Witteck & Habib, 2012). Kvalitet blir definert i gitte standarder eller minimumskrav. Standardene fungerer som en måling for de nødvendige kriteriene et produkt må ha for å inneha høy kvalitet. ISO, den internasjonale standardiseringsorganisasjonen, definerer kvalitet som i hvilken grad en samling av iboende egenskaper oppfyller krav. Begrepet egenskaper, er samme sted definert som «særpreget som gjør det mulig å skjelne». Krav defineres som: «behov eller forventninger som er angitt, vanligvis underforstått eller obligatorisk» (NS-EN ISO 9000:2005). Kvalitet kan dermed også sammenlignes og gjøres til gjenstand for rangering, i samsvar med definerte krav. Studenter skal for eksempel ha en bestemt standard eller karaktergjennomsnitt for å søke opptak på et masterstudium.

Inntakskvaliteten søkes dermed kvantifisert. Et annet eksempel er akkreditering, som betyr godkjenning i forhold til et bestemt nivå. Med en akkreditering tildeles en bestemt rettighet eller en bestemt status (Utdanningsforbundet, 2012). God kvalitet oppnås dermed ved å kvalitetssikre alle ledd i institusjonene slik at total kvaliteten blir tilfredsstillende.

3. Kvalitet i forhold til *relevans* til arbeidslivet, handler om tilpasning til en hensikt. Denne måten å forstå kvalitet på handler derfor hverken om prosedyrer eller idealer, men om kvalitet i studiets potensiale for fremtidig arbeid (Harvey & Green, 1993; Wittek & Habib, 2012). Kvalitet måles eksempelvis i om studenter får arbeid etter endt studium. Dersom studenter ikke får jobb er kvaliteten på utdanningen for dårlig. Relevansbegrepet er i dette tilfellet kortsiktig og instrumentelt, og av funksjonell karakter. Den langsiktige kulturelle og sosiale verdiskapningen vurderes i mindre grad i en slik tilnærming til kvalitet. En slik forståelse av kvalitet i skolesammenheng kan for eksempel kobles til utdanningens formål i forskrifter, lover, reformer og læreplaner. En slik kvalitetsforståelse støtter opp om at kvalitetsbegrepet må relateres til noe for å få mening. Hensikten kan endre seg over tid, og derfor er kvaliteten relativ og varierer med målsetting. Kvalitet må derfor kontinuerlig evalueres ut fra formålet og gjennom de prosesser som kan føre til måloppfyllelse, som faglig innhold, studie forhold, pedagogiske tilnærminger og ressurser. Kvalitet som relevans er også i fokus når eksempelvis dannelsesperspektivet, nysgjerrighet, kritisk holdning og selvstendighet vurderes. Dannelse er noe som er kulturelt betinget og noe den enkelte må tilegne seg for å kunne leve et rikt og meningsfullt liv i et sosialt fellesskap (Utdanningsforbundet, 2012).
4. Kvalitet knyttet til *økonomi* eller profitt refererer til resultatoppnåelse og effektivitet ved å tilfredsstille brukernes eller kundenes indirekte behov (Harvey & Green, 1993; Wittek & Habib, 2012). I et samfunnsperspektiv kan det handle om å uteksaminere flest mulig studenter, ved å bruke minst mulig ressurser, i løpet av kortest mulig tid. Å tilstrebe høy gjennomstrømming av studenter og fokus på å få mest mulig igjen for pengene i høyskolen, kan være kjennetegn på en slik måte å forstå kvalitet på (NOU 2000:14, 2000). For å beholde studentene og for å opprettholde antall søkere, må institusjonene arbeide for å ha høy kvalitet. Stor

valgfrihet for studenter, for eksempel ved at de kan bytte utdanningsinstitusjon eller internasjonal utveksling, og det at «pengene følger bruker», gir økt konkurranse institusjonene imellom. Det at det finnes private og offentlige utdanningsinstitusjoner og de stadige brukerundersøkelsene som gjennomføres, bidrar også til et økt press. Dette presset kan føre til en «kamp» om studentene. Til sammen skal dette føre til mer effektiv ressursbruk og til bedre kvalitet. Ressurser fremmer ikke nødvendigvis kvalitet, men er nært knyttet opp til kvalitet fordi forutsigbare økonomiske rammer og god finansieringsordning er viktige forutsetninger for kvalitet i utdanning (Utdanningsforbundet, 2012) Eksamensresultater, kursevalueringer og studentgjennomstrømning blir i denne sammenhengen indikatorer på om utdanningen holder høy kvalitet (Wittek & Habib, 2012).

5. Kvalitet knyttet til *endring og utvikling*, handler blant annet om de læreprosesser som studentene gjennomgår. Wittek og Habib omtaler endring og utvikling som *transformasjon* (Wittek & Habib, 2012). Ulike tilnærminger til, og forståelser av læring, legger ulike føringer for hvordan det legges til rette for læring på et studium. Kvalitet blir dermed et relativt begrep, avhengig av ulike oppfatninger og prioriteringer. Å identifisere og bli bevisst hva som fremmer læring for studentene er derfor sentralt. Kvalitet blir dermed blant annet forstått som kognitiv transformasjon hos studentene (Wittek & Habib, 2012). Med et slikt syn på kvalitet fokuserer institusjonene på å tilpasse seg rammebetingelser i form av endrede krav til studiene. Det kan for eksempel innebære å endre undervisning eller å opprette nye studieopplegg. Endringsvilje og utviklingsfokus blir viktige kvalitetskjennetegn, fordi dette reflekterer et syn på kvalitet som prosesser (Harvey & Green, 1993). Utvikling står også sentralt i kvalitetsreformen. Der beskrives blant annet internasjonal kunnskapsutveksling som ett av elementene som skal bidra til utvikling av kvalitet i høyere utdanning i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2002; Meld. St. 27 (2000-2001), 2001). Da kvalitetsreformen ble innført var dette med en tro på at den kom til å føre med seg store endringer. Endring og utvikling fremheves altså som et kvalitetstegn, og som noe som er ønskelig. Dersom man ser for seg at transformasjon handler om studentene selv, kan kanskje kvalitet knyttet til transformasjon også handle om studentenes evne eller vilje til endring, og om deres læringsprosesser.

Disse fem måtene å forstå kvalitet på er komplementære og bør likestilles som målsettinger når kvalitet vurderes (Harvey & Green, 1993; Stensaker, 1998; Wittek & Habib, 2012). Høyere utdanning har flere ulike oppgaver og mål, både i et samfunnsperspektiv og på individnivå. Samtidig er utdanning i stadig endring. Eksempler på noen av de overordnede målene innen høyere utdanning er å utdanne kvalifiserte arbeidstakere til samfunnet, å trene studenter på forskerrollen, og tilrettelegging for at studenter kan tilegne seg og anvende kunnskap. Videre skal høyere utdanning bidra til å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet. Hvert av disse målene vil fordre ulike måter å vurdere kvalitet på. Vurdering av kvalitet ved flere sider av virksomheten vil være nødvendig for å få et mest mulig helhetlig bilde av hva utdanningskvalitet er. Wittek (2012) hevder at ovennevnte Harvey & Greens kategorier kan bidra til å begrepsfeste kompleksiteten i hva som er god kvalitet i undervisning, men at det er umulig å definere kvalitet i generelle ordelag (Wittek & Habib, 2012).

Studiekvalitetsutvalget (1990) hevder at kvalitet ikke bare kan knyttes til ulike faktorer, men at kvalitet også er en del av kulturen i høyere utdanning (Meld. St. 40 (1990-1991), 1991). Begrepet *kvalitetskultur* er mye brukt i høyskolene, men har ofte et uklart definert innhold. Kvalitetskultur inneholder imidlertid elementer av verdier, holdninger, meninger, forventninger og forpliktelse knyttet til kvalitet. Samt en strukturell måte å styre prosesser som fremmer kvalitet og koordinerer innsats (Aamodt et al., 2014). At universiteter og høyskoler er viktige i et samfunnsperspektiv, er nettopp blant annet fordi de står for verdier (Frølich et al., 2014). Dette sammenfaller med idealet om god kvalitetskultur i utdanningsinstitusjonene, og med synet på kvalitet som et sammensatt og mangesidig begrep.

Videre ser vi nærmere på kvalitet i høyere utdanning belyst gjennom nivåene utdanningskvalitet, studiekvalitet og studielivskvalitet.

2.2 Utdanningskvalitet

Med utdanningskvalitet mener vi lovverk og forskrifter som styrer høyere utdanning i Norge. Kunnskap om dette øverste nivået, er nødvendig for å forstå både studiekvalitet og studielivskvalitet. I første omgang vil det være nyttig med et historisk tilbakeblikk på de prosessene som har ledet frem til kvalitetsreformen og til den politikken som er styrende for høyere utdanning i Norge i dag. Deretter presenteres noen av de mest sentrale dokumentene

for å tydeliggjøre hva og hvordan utdanning reguleres, og hvem som utøver og kontrollerer ulike forhold. Et av siktemålene med presentasjonen er å nyansere hvordan kvalitet beskrives og forklares.

2.2.1 Mot en ny reform

Høyere utdanning sto på 90-tallet overfor ulike utfordringer som ble diskutert både i Norge og i store deler av Europa, og det var blant annet Bolognaprosessen som ledet frem til kvalitetsreformen. Flere og flere tar høyere utdanning, samfunnet etterspør i økende grad kvalifisert arbeidskraft, og utdanningene har blitt flere, mer spesialiserte og mer omfattende enn de var tidligere. Høyere utdanning har gått fra å være noe for en liten «elite», til å gjelde for alle.

Universitet og Høyskoleutvalget (Hernes-utvalget), ble opprettet i 1987 for å få et mer helhetlig perspektiv på norsk høyere utdanning. Ønsket var å få til en mer hensiktsmessig arbeidsdeling mellom institusjonene i sektoren. Utvalgets innstilling: NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*, innebar en fornyet satsning på høyere utdanning og forskning (NOU 1988:28, 1988). Utvalget understreket behovet for reformer på alle nivåer og innenfor alle utdanningsinstitusjoner.

Krav om kvalitet i tilrettelegging, og om god kultur for læring, var tydelig fremme både i Hernes-utvalgets innstilling (1988), i Studiekvalitetsutvalgets innstilling (1990), og i Mjøs-utvalgets hovedinnstilling (2000). På tross av skiftende regjeringer har det rådd en høy grad av politisk enighet om behovet for tiltak, og om hvilke tiltak som skulle iverksettes for å styrke høyere utdanning (Meld. St. 40 (1990-1991), 1991; NOU 1988:28, 1988; NOU 2000:14, 2000). Mjøs-utvalgets innstilling, NOU 2000:14, *Frihet med ansvar*, var i Norge også med på å legge grunnlaget for kvalitetsreformen (NOU 2000:14, 2000).

I Europa ledet diskusjonene om høyere utdanning frem til flere akademiske og politiske prosesser, som videre dannet grunnlaget for Bolognaprosessen. Flere europeiske land var enige om behovet for internasjonalisering av høyskoler og universiteter, samt behovet for endring og utvikling i sektoren. Ulike ministermøter forskjellige steder i Europa laget derfor skriftlige avtaler gjennom erklæringer, konvensjoner og kommunikeer, som betegnes som sentrale dokumenter i Bolognaprosessen. Slik kan Bolognaprosessen ses på som en europeisk utdanningsreform, som hovedsakelig fokuserte på etableringen av et europeisk samarbeid for høyere utdanning. Fleksibilitet i overganger mellom utdanningssystemer, sikring av mobilitet,

god kvalitet i utdanning, og økt internasjonal konkurranseevne sto i fokus. Bolognaprosessen var et samarbeid mellom myndigheter, universitets- og studentorganisasjoner. Prosessen startet offisielt med ministermøte i Bologna i 1999, der 29 ministre med ansvar for høyere utdanning møttes for å underskrive Bologna-erklæringen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I Meld. St. 27, beskrives Bologna-erklæringen på følgende måte:

Deklarasjonen [...] har som målsetting å etablere et europeisk rom for høyere utdanning, slik at høyere utdanning i Europa skal kunne måle seg med utdanning i USA og i den øvrige verden. Det er et mål å utvikle en bedre samordning av studieplaner, samarbeid mellom institusjoner, planer for mobilitet og integrerte programmer for studier, praksis og forskning. Midlene for å nå dette målet er identifikasjon og fjerning av formelle og strukturelle hindringer for mobilitet for studenter og forskere, innføring av transparente og sammenlignbare grader og karakterer, samt samarbeid om kvalitetssikring gjennom utvikling av sammenlignbare kriterier og metoder (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001)

Meld. St. 27; kvalitetsreformen, ble utarbeidet helt i starten av Bologna-prosessen. Sitatet beskriver allikevel godt målene; samarbeid, samordning og mobilitet. Kvalitetsreformen kan sies å være Bolognaprosessen på norsk. Opprettelsen av det uavhengige kvalitetskontrollorganet NOKUT, og de økte kravene til bedre kvalitetssikringssystemer ved utdanningsinstitusjonene, er også i samsvar med satsningsområdene i Bologna-prosessen.

Kunnskapsdepartementet er øverste ansvarlig organ for utdanning i Norge. NOKUT er opprettet for å føre tilsyn med de enkelte institusjonene, og skal bidra til å fremme og sikre arbeidet med utdanningskvalitet. Lov om universiteter og høyskoler (Universitets- og høyskoleloven - uhl., 2005) regulerer høyere utdanning, og utdanningsinstitusjonene er pålagt å arbeide på en slik måte at de fremmer lovens formål. Krav om læringsutbyttebeskrivelser og finansieringssystemet er andre elementer utdanningsinstitusjonene må forholde seg til i sitt virke.

2.2.2 Kvalitetsreformen

Kvalitetsreformen, beskrevet i Meld. St. 27; *Gjør din plikt- Krev din rett*, styrer høyere utdanning i Norge og er utarbeidet av kunnskapsdepartementet (Meld. St. 27 (2000-2001),

2001). Alle universiteter og høyskoler fikk krav om å ha implementert reformen innen studiestart høsten 2003. Kvalitetsreformen for høyere utdanning, er i høy grad den reformen som legger premisser for kvalitetsfokuset, og for de formelle kravene til kvalitetssikring som foreligger.

Ifølge kunnskapsdepartementet (2002), kunne målene for kvalitetsreformen oppsummeres i tre punkter; høyere kvalitet, økt intensitet, og økt grad av internasjonalisering i utdanningene. Det skrives også at masseutdanning skal kombineres med kvalitetsutdanning.

Utdanningsinstitusjonene fikk ved innføring av reformen større frihet til organisering av egen virksomhet og et større ansvar for kvalitet, studieprogrammer og resultater (Kunnskapsdepartementet, 2002). En annen viktig del av kvalitetsreformen, var innføringen av nytt system for gradsstruktur i utdanningene, til bachelorgrad, mastergrad og doktorgrad, slik vi har i dag. Reformen uttrykker at universiteter og høyskoler har en del felles oppgaver, som at de alle skal være tradisjonsforvaltere, faglige kunnskapsforvaltere, og bærere av kulturarven vår. Det påpekes videre at en arbeidsdeling og spesialisering vil være nødvendig for å nå de høye kvalitetsmålene som foreligger. Høyskolene skal først og fremst være dyktige yrkes- og profesjonsutdannere, og de skal levere kompetente kandidater innenfor en rekke samfunnsområder. I tillegg skal institusjonene skape utvikling og ha stimulerende forskningsmiljøer (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001).

Ifølge reformen skal fleksibilitet, rettferdighet, intensitet, skaperkraft og kvalitet, være kjennetegn på vårt kunnskapssamfunn; FRISK. Kvalitet skal være et overordnet kjennetegn på kunnskapssystemet vi har, og forskning, undervisning, oppfølging, og studentenes eget arbeid, skal ha krav om kvalitet knyttet til seg. Utdanningene skulle i større grad være forskningsbaserte, og tettere oppfølging av hver enkelt student ble vektlagt. Reformen plasserer også hovedansvaret for kvalitet hos de enkelte institusjonene (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001).

Det er institusjonenes oppgave at studienes innhold er relevant og attraktivt for det arbeidsliv studenten skal inn i. Det er institusjonenes ansvar at undervisning og forskning er av førsterangs kvalitet. Det er det fremragende vi skal tilstrebe og kreve (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001).

Kravene til kvalitetsarbeid ved høyskolene etter innføringen av kvalitetsreformen, er slik mange, og målene er høye.

NOKUT er et faglig organ underlagt kunnskapsdepartementet (NOKUT, 2014).

Utdanningskvalitet, ifølge NOKUT, refererer til kvaliteten og relevansen på lærestedets tilrettelegging for studenters læring, og til studentenes læringsutbytte etter endt utdanning. Med læringsutbytte, menes tilegnede kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Hos NOKUT beskrives studiekvalitet som bestående av tre sentrale forhold; kvalitet slik den fremstår for studentene, kvalitet som skal tilfredsstillende anerkjente faglige mål, og kvalitet som relevans i et samfunnsmessig perspektiv (NOKUT, 2006). Dette understreker at studiekvalitet er et vidt begrep som består av flere komponenter.

NOKUT har en rådgivende rolle og er samtidig et utviklings- og kontrollorgan. Gjennom analyse- og utredningsarbeid er formålet å øke kunnskapen om forhold som har betydning for kvaliteten i studiene. Med sakkyndige evalueringer kontrolleres utdanningskvalitet og kvalitetsarbeid ved institusjonene i henhold til nasjonale krav. Følgelig er det ønskelig å stadig øke kvaliteten og forbedre kvalitetsarbeidet.

I kjølvannet av kvalitetsreformen, kom også innføringen av et intensivbasert finansieringssystem som skulle bidra til å realisere reformens mål om økt kvalitet, blant annet uttrykt som bedre studiekvalitet og større effektivitet i studiene. Universitetene og høyskolene rammefinansieres i all hovedsak av statlige midler fra kunnskapsdepartementets budsjett. Midlene fordeles gjennom finansieringssystemet som er satt sammen av tre komponenter; basiskomponenten, utdanningskomponenten og forskningskomponenten (Bogen, Lund, Noregård, Sandbakken, & Torp, 2014). Basiskomponenten handler om en langsiktig og strategisk bevilgning, der formålet er stabilitet og forutsigbarhet, og her ligger om lag seksti prosent av den samlede statlige bevilgningen. Utdanningskomponenten er resultatbasert uttelling for antall avlagte studiepoeng og antall inn- og utreisende utvekslingsstudenter. Utdanningskomponenten utgjør omtrent tjuefem prosent av den samlede rammebevilgningen, og budsjettrammen er åpen. En institusjon som forbedrer sine resultater i denne sammenheng, vil få en tilsvarende økning i bevilgningen. Forskningskomponenten dreier seg om uttelling for resultater innenfor forskning. Den resultatbaserte omfordelingen (RBO) skjer på grunnlag av institusjonenes antall doktorgradskandidater, antall publiserte artikler i særskilte tidsskrifter som gir publiseringspoeng, og tilskudd på grunnlag av mottatt tildeling fra Norges forskningsråd og regionale forskningsfond (Bogen et al., 2014). Den nye Meld. St. 18 foreslår få endringer i dagens finansieringssystem, men varsler at den resultatbaserte andelen på sikt skal økes (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015).

2.2.3 Lov om universitet og høyskoler

Universitets- og høyskoleloven av 01.04. 2005, publisert 2006, regulerer all høyere utdanning (Universitets- og høyskoleloven - uhl., 2005). I den nyeste versjonen av universitets- og høyskoleloven heter det i § 1-6 om kvalitetssikring: «Universitet og høyskoler skal ha tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring.» Loven skal dermed sikre at universiteter og høyskoler kan tilby høyere utdanning, faglig utviklingsarbeid, og forskning, på et høyt internasjonalt nivå. Et av formålene med loven er prinsippet om faglig frihet og anvendelse av vitenskapelige metoder i høyskolens virksomhet. Ulike evalueringer, for eksempel ekstern evaluering fra NOKUT og studentevaluering skal inngå i systemet for kvalitetssikring (Universitets- og høyskoleloven - uhl., 2005). Slik evaluering kan ikke velges bort av utdanningsinstitusjonen, men må gjennomføres for å oppnå og beholde status som universitet eller høyskole. Med lov om universitet og høyskoler etterfølger flere forskrifter, blant annet forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling, og studietilsynsforskriften.

2.2.4 Sentrale forskrifter

Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling ble fastsatt i 2010, med hjemmel i universitets- og høyskoleloven. Denne forskrift åpnet, gjennom en internasjonal evalueringskomite, for at NOKUT skulle kunne drive tilsyn og kontroll med utdanningsinstitusjonene i Norge. NOKUT kan videre opprette eksterne komiteer som kontrollerer institusjonene på deres vegne. Et av målene med forskriften, var å forenkle tidligere regelverk, samt gi en samlet oversikt over NOKUTs myndighet, formål og oppgaver (Forskrift om kvalitet i høyere utdanning, 2010).

Studietilsynsforskriften inneholder kriterier for hva de ulike studiene må inneholde for å akkrediteres. Akkreditering er beskrevet i universitets- og høyskoleloven, i § 3-1, og er en faglig bedømmelse av om universiteter og høyskoler, og de studier de tilbyr, holder god nok standard. Akkreditering er en forutsetning for å kunne tilby et studium i høyere utdanning, og skal være basert på en faglig vurdering av kriterier NOKUT har utarbeidet. NOKUT oppnevner eksterne sakkyndige, som evaluerer om de ulike institusjoner oppnår akkreditering eller ikke. Kriteriene er flere, men eksempelvis kan vi nevne kvalitetssikringssystem og utdanningsplan (Universitets- og høyskoleloven - uhl., 2005).

Før det søkes om akkreditering må institusjonene sette seg inn i lov om universiteter- og høyskoler (Universitets- og høyskoleloven - uhl., 2005), forskrift om kvalitetssikring og

kvalitetsutvikling (Forskrift om kvalitet i høyere utdanning, 2010) og studietilsynsforskriften (Studietilsynsforskriften, 2013). Dersom en utdanningsinstitusjon akkrediteres, skal det sammen med godkjenningen følge en redegjørelse for kriteriene de har blitt bedømt i forhold til. Det skal beskrives og begrunnes hvordan institusjonen oppfyller gitte krav. Etter tilslag om akkreditering følger NOKUT opp med tilsyn. Institusjonene har siden meldeplikt, blant annet i forhold til å redegjøre for status og for avvik i studiene som kan knyttes til akkrediteringsvedtaket (Studietilsynsforskriften, 2013). Akkrediteringssystemet er et ledd i å sikre utdanningskvalitet, da studiestedene på grunn av denne godkjennelsens krav, må forholde seg til gitte retningslinjer.

NOKUTs tilsyn av evalueringer knyttet til utdanningsinstitusjonens kvalitetssikringssystemer skal stimulere institusjonene til utviklingsarbeid for å sikre god kvalitet i høyere utdanning. NOKUT skal både kontrollere og arbeide som pådrivere for å forbedre kvalitet på ulike områder (Forskrift om kvalitet i høyere utdanning, 2010)

Innenfor de rammer som er fastsatt i lov og forskrift, skal NOKUT føre tilsyn med kvaliteten i utdanningen ved norske institusjoner som tilbyr høyere utdanning og fagskoleutdanning, samt utføre andre forvaltningsoppgaver. Tilsynsvirksomheten omfatter både kontrollarbeid og bistand til institusjonene i deres kvalitetsutviklingsarbeid (Forskrift om kvalitet i høyere utdanning, 2010).

NOKUT fører på denne måten tilsyn med de ulike studiestedene, og deres evalueringer handler ikke om faglig vurdering av innhold og kvalitet i de enkelte studier, men om å vurdere institusjonens systematiske arbeid for å sikre og forbedre kvalitet.

2.2.5 NKR

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), ble fastsatt av kunnskapsdepartementet i 2009. Rammeverket knyttes til European Qualification Framework (EQF), og skal bidra til at man enklere skal kunne sammenlikne kvalifikasjoner i alle EU og EØS- land. Kvalifikasjonsrammeverket skal beskrive dagens utdanningssystem, og målet er å gjøre systemene mer forståelige, både nasjonalt og internasjonalt. Det skal også tilrettelegge for økt mobilitet mellom land, og bidra til økt fleksibilitet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Et overordnet mål er å styrke og fremme livslang læring. Rammeverket beskriver hva alle som har fullført utdanning skal ha lært, og vektlegger læringsutbytte til fordel for aktivitet

(Kunnskapsdepartementet, 2012). Et av målene er å rette oppmerksomheten bort fra system og prosedyrer til innhold og læringsutbytte. Slik beskriver rammeverket, systematisk og nivå delt, hvilke kvalifikasjoner som kan oppnås innenfor utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Studentene skal på de ulike syklusene i høyere utdanning inneha bestemte kunnskaper og ferdigheter. Kunnskaper defineres blant annet som forståelse av teori, fakta og begreper, og ferdigheter er å kunne anvende dette. Men det handler også om å anvende generelle kunnskaper og ferdigheter selvstendig, samt være ansvarlig og ha evne til å både samarbeide og tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2012). Dette handler om prinsippet om livslang læring, og om at kvalifikasjoner og kunnskaper også kan oppnås på andre måter enn gjennom utdanning.

I følge NKR skal kvalifikasjoner beskrives gjennom læringsutbytte. Begrepet læringsutbytte har en todelt betydning. Hovedsakelig defineres begrepet som intensjonen med læring, men det kan også anvendes som et mål på de resultatene studentene oppnår. Mye litteratur om læringsutbytte handler om «overførbar» kompetanse, i motsetning til de fag- og disiplinspesifikke kunnskapene (Aamodt, u.å.). Læringsutbytte kan beskrives som å være summen av hva et individ kan og vet etter en læringsprosess. Et studieprograms læringsutbyttebeskrivelse, beskriver slik hva en student må lære i løpet av angitt tid, for å kvalifisere seg i henhold til skolens og samfunnets krav om kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Den nye Meld. St.18, omtaler også læringsutbytte, og sier at en tilnærming til å vurdere utdanningskvaliteten er å se på hva studentene faktisk har lært, kontrollert for relevante bakgrunnsvariabler. De mest opplagte indikatorene for studentenes læringsutbytte er da strykpersent og karakterer. Det er imidlertid stor variasjon i karakterpraksis, og selv om intensjonen er å gi karakterer på bakgrunn av prestasjoner, praktiseres også karaktersetning ved normalfordeling i studier. Slik har bruk av karakterer som indikator og sammenligningsgrunnlag for kvalitet i institusjonene klare svakheter (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015).

NOKUTs tilsyn og implementeringen av NKR, skal være med på å sikre kontinuerlig utvikling av, og fokus på, studiekvalitet ved all høyere utdanning. Det er troen på at kvalitet kan måles etter gitte standarder og kriterier som ligger til grunn for utviklingen av kvalitetssystemer. Både lokalt på de enkelte studiesteder, og nasjonalt hos NOKUT. Om det foreligger gode nok kriterier for slik vurdering er et annet spørsmål.

Endrede styringsformer, kvalitetsutvikling og kvalitetssikring er sentrale trekk i reformretorikken. Høyere utdanning gjennomgår i dag endringsprosesser, og de lover og forskrifter som foreligger må fortolkes på to plan. De må fortolkes på systemnivå, men også tilrettelegges for oversettelser til lokale behov (Stensaker, 2008). I tråd med dette, er ansvaret for å definere kvalitet gitt til studiestedene selv. Institusjonene må forholde seg til kunnskapsdepartementet og til gjeldende lovverk, men er gitt mandat til å tilpasse rammeverket til egen praksis på de ulike universitetene og høyskolene.

2.3 Studiekvalitet

Studiekvalitet handler om den enkelte studieinstitusjon, og i denne avhandlingen er det Høgskolen i Telemark. Studiekvalitet er ifølge Høgskolen i Telemarks kvalitetshåndbok et begrep uten en enkel entydig definisjon. Høgskolen referer til NOKUTS beskrivelser av studiekvalitet (Høgskolen i Telemark, 2015c). Direktør Mørland i NOKUT sier på en utdanningskonferanse i 2010 at studiekvalitet er kvaliteten på studentenes læringsprosess og læringsutbytte (T. Mørland, 2010).

Studiekvalitet ved et studium knyttes gjerne til forutsetninger, altså til rammer, innhold og mål. Det er vanlig innenfor høyere utdanning å dele studiekvalitet i inntakskvalitet, rammekvalitet, programkvalitet, og resultat-kvalitet (Stensaker, 2006). Inntakskvalitet handler blant annet om studentenes forutsetninger når de starter et studium. Rammekvalitet relateres til institusjonens styringsdokumenter, slik som lovverk, pålagte kvalitetssikringssystemer og kvalitetshåndbok. Programkvalitet kobles til arbeidsmåter og innhold på studier, og evalueringer av programmer er der sentralt. I intern evaluering er studentenes rolle viktig. Resultat-kvalitet handler om sluttprodukt. NOKUT har en viktig rolle med tanke på ekstern vurdering av studiekvalitet, samtidig som eksterne aktører i arbeidslivet også vurderer kandidatens kompetanse etter endt studium.

Det er Høgskolen i Telemarks ledelse og styre som har ansvaret for studiekvaliteten ved institusjonen (Høgskolen i Telemark, 2015c), og høyskolen må forholde seg til føringer og krav fra det overordnede utdanningskvalitetsnivået.

2.3.1 Høgskolen i Telemark

Høgskolen i Telemark har i underkant av 7000 studenter og omtrent 650 ansatte.

Stuedstedene er Porsgrunn, Bø, Notodden, Rauland og Drammen. Hovedadministrasjon ligger i Porsgrunn, hvor masterutdanningen vi ser nærmere på, tilbys. Høgskolen har til sammen 160 studieprogram fordelt på 9 fagområder, hvorav 14 masterutdanninger.

Høgskolen har ambisjoner om å bli universitet i fremtiden (Høgskolen i Telemark, 2015b).

Høgskolen har implementert NKR, og i tråd med bestemmelsene dette medfører, har høgskolen utformet læringsutbyttebeskrivelser på alle sine gradsstudier (Høgskolen i Telemark, 2014a).

Høgskolen i Telemark har utarbeidet en kvalitetshåndbok som skal sikre kvaliteten ved høgskolens utdanningsvirksomhet (Høgskolen i Telemark, 2014a). Høgskolen refererer til ISOs definisjon av kvalitet. ISO definerer kvalitet som «en samling iboende egenskaper som oppfyller krav» (NS-EN ISO 9000:2005). Kvalitetssikringssystemer ved hver enkelt undervisningsinstitusjon skal videre omfatte alle prosesser som har betydning for utdanningsvirksomheten. Dette skal sikre kontinuerlig forbedringer, gi tilfredsstillende dokumentasjon på kvalitetsarbeidet og avdekke sviktende kvalitet (Universitets- og høyskoleloven - uhl., 2005). Kvalitetssikringssystemet skal være utdanningsinstitusjonenes redskap for å skaffe seg nødvendig kunnskap for å kunne vurdere kvaliteten i egne utdanningstilbud (Hansén, Orten, Tronsmo, & Øgaard, 2009).

Ved Høgskolen i Telemark trådte bestemmelsene i kvalitetshåndboka i kraft 01.01.2004, og det ble bestemt at hovedfokuset skulle ligge på kvalitetssikring og evaluering av undervisning og studentdemokrati (Høgskolen i Telemark, 2004). Kvalitetshåndboka inneholder blant annet høgskolens mål med eget kvalitetsarbeid, organisering, egne rutinebeskrivelser og retningslinjer. NOKUT godkjente høgskolens kvalitetssikringssystem, og kom med videre anbefalinger rundt institusjonens fremtidige utvikling av kvalitetsarbeid. Senere er kvalitetshåndboka revidert og endret, på bakgrunn av både NOKUTs anbefalinger og endringer i lovverk (Høgskolen i Telemark, 2004).

Høgskolens mål med kvalitetsarbeidet er sikring av godt læringsmiljø ved skolen slik at flest mulig studenter gjennomfører sine studier til normert tid, med best mulig resultater. Videre skal studentene opparbeide seg ferdigheter, holdninger og kunnskaper som både gir personlig utvikling og som er ønskelige i et samfunnsperspektiv (Høgskolen i Telemark, 2004). Å

arbeide med kvalitet i utdanning handler altså både om hvilke ferdigheter og kunnskap samfunnet har behov for, og om personlig utvikling og vinning for den enkelte student. Et overordnet mål med høyskolens kvalitetsarbeid er god gjennomstrømming, og minst mulig frafall, noe som speiler samfunnets mål for høyere utdanning i sin helhet.

Tidligere har vi pekt på at det å definere kvalitet er problematisk fordi begrepet er relativt. Høgskolen i Telemark refererer til ISO når de omtaler kvalitet som i hvilken grad en samling av iboende egenskaper oppfyller krav (NS-EN ISO 9000:2005), og kvalitetsarbeid som arbeid med å sikre at gitte minimumskrav oppnås (Høgskolen i Telemark, 2006). Stensaker hevder som nevnt at kvalitetsbegrepet må relateres til noe for å gi mening (Stensaker, 1998). Å relatere kvalitet til ulike områder ved sin virksomhet, gjør Høgskolen i Telemark i sin kvalitetshåndbok. Inntakskvalitet knyttes til studentenes egne forutsetninger og forkunnskaper. Programkvalitet relateres til de ansattes kompetanse, undervisning, og de studietilbudene som foreligger. Videre beskrives rammekvalitet som ressurser og struktur, og som virksomhetens ytre forutsetninger. Resultatkvalitet er det man ønsker å oppnå som sluttproduktet eller læringsresultat (Høgskolen i Telemark, 2006). Slik viser høyskolen at studiekvalitet består av flere elementer med ulike tilhørende kvalitetskrav, men uten at kvalitetsbegrepet i seg selv defineres.

Intern studentevaluering er også en del av kvalitetssikringssystemet ved høyskolen, og er hjemlet i §1-6 i universitets- og høyskoleloven (Universitets- og høyskoleloven - uhl., 2005). Høgskolen omtaler systematiske evalueringer som nødvendige for å få et grunnlag for forbedringsarbeid for økt studiekvalitet. Evalueringene gir svar på hva som er bra og må beholdes, samtidig som de synliggjøre områder som må forbedres (Høgskolen i Telemark, 2006). Det legges dermed vekt på studentevalueringer av studiekvalitet både på institusjonsnivå og nasjonalt. NOKUT lanserte studiebarometeret i 2013, en nasjonal spørreundersøkelse, der også målet er å innhente kunnskap om studentenes opplevelse av studiekvalitet (NOKUT, 2014). NOKUT har ansvaret for å gjennomføre undersøkelsen, og institusjonene bidrar med data om studentene, samt data om hvilke studieprogrammer studentene tilhører. Institusjonene skal videre gjøre spørreundersøkelsen kjent blant studentene slik at svarprosenten blir høyest mulig (NOKUT, 2014). I studentundersøkelser kan man blant annet måle programkvalitet og rammekvalitet, og et av målene er å få frem studentenes egne opplevelser. Slik kan studentundersøkelser være et viktig kartleggingsverktøy, og et bidrag til kvalitetsarbeidet ved institusjonene.

I NOKUT s kriterier for evaluering av universiteters og høyskolars kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten, skrives det at studenters egen opplevelse av kvalitet, er et av tre helt sentrale forhold i studiekvalitetsbegrepet (NOKUT, 2006). At kontroll av studentundersøkelser er en av NOKUTs oppgaver, tyder på at kunnskapsdepartementet, i alle fall i teorien, i tillegg til å tenke overordnet strukturelt, også vier individet fokus. Videre at de ser betydningen av å kartlegge og måle studenters egne opplevelser av kvalitet i utdanning. Høgskolen i Telemarks studentevalueringer er som nevnt et ledd i deres kvalitetssikringssystem (Høgskolen i Telemark, 2015c). Men å måle kvalitet er vanskelig, og høyskolens vektlegging av studentevalueringer bør derfor sees i lys av at slike evalueringer har sin begrensning.

Jannecke Wiers-Jenssen (2014) skriver om studenters vurdering av utdanning i boken *kvalitet, kapasitet og relevans*. Hun hevder at man ikke burde legge for stor vekt på studentvurderinger alene. Hun stiller seg undrende til hvor gode forutsetninger studenter har til å vurdere ulike aspekter ved sin studiesituasjon, og til i hvilken grad de kan bedømme kvalitet (Wiers-Jenssen, 2014). Dette relaterer hun blant annet til det at å definere kvalitet er problematisk, og at studiekvalitet inneholder flere dimensjoner. Wiers-Jenssen hevder videre at statistikk fra studentundersøkelser av og til publiseres uten at de er kontekstualisert, og at de dermed kan vise et skjevt eller feilaktig bilde. Studenter bør tilegne seg kunnskap som stemmer overens med læringsmål, kvalifisere seg til arbeidslivet, gjennomføre studiene på normert tid og oppnå best mulig karaktermessige resultater. Det er ikke tilstrekkelig at de «koser seg» med studiene og trives sosialt. Wiers-Jenssen påpeker at begrepet tilfredshet ikke er det samme som begrepet kvalitet. Derfor må ikke kvalitet og tilfredshet ses på som synonyme begreper (Wiers-Jenssen, 2014). Med det menes at trivsel og gode skussmål fra studenter, ikke nødvendigvis tilsier objektiv kvalitet i studiene. Hun argumenterer derfor for at studiekvalitet belyses ved hjelp av ulike typer data. Studiebarometeret er slik et viktig supplement når studiekvalitet vurderes, men bør ikke brukes som kvalitetsindikator alene. Det er ikke gitt at studenter klarer å skille ut de viktigste faktorene for kvalitet i evalueringer, fordi studenter ofte gir positiv evaluering av lærere som gir dem høye karakterer, og lavere skår til lærere som stiller høye krav (Wiers-Jenssen, 2014). På grunn av begrensningene i studentundersøkelser bør studentenes vurderinger av undervisningens faglige nivå suppleres med fagfellevurderinger av studieprogram og pensum for å finne ut om studiet holder et tilstrekkelig høyt faglig nivå (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015).

Formaliserte studentevalueringer trenger heller ikke bety reell involvering fra studentens side, fordi skjemaene ofte er standardiserte. Da vil de ikke nødvendigvis kunne fange opp opplevelser av kvalitet som prosesser, og de fanger kanskje heller ikke opp de tingene studentene faktisk er opptatte av. Vektlegging av studentevalueringer sikrer derfor ikke økt aktivisering av studentene i skolens kvalitetsarbeid. Det som kan oppleves som et behov for standardisering på lærestedene, kan svekke opplevelse av relevans hos studenten (Aamodt & Michelsen, 2007). Meld. St.18 hevder at vellykket studentevaluering vil føre til at de ulike partene får vurdering av sin praksis eller studietilbud. Hensikten er også at lærere skal reflektere over studentenes uttalelser og forhåpentligvis komme i dialog om forbedring av tilbudet (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015). Slik kan studentevaluering føre til utvikling og knyttes til Harvey og Greens forståelse av kvalitet som endring og utvikling (Harvey & Green, 1993). Studentevaluering kan også bidra til at studenten reflekterer over egen rolle (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015).

Ved Høgskolen i Telemark finnes en studentorganisasjon (SOT), opprettet av og for studenter, for å ivareta studentenes rettigheter, og for å fremme studenters ulike interesser (Høgskolen i Telemark, 2014b). Det er også slik at alle institusjoner som omfattes av universitets- og høyskoleloven, skal være tilknyttet en studentsamskipnad (Studentsamskipnadsloven, 2008). SiTel er studentsamskipnaden knyttet til Telemark. Deres oppgave er å yte velferdstjenester til studenter, og deres mål er å bidra til at studentene opplever studietiden ved Høgskolen i Telemark som god (Høgskolen i Telemark, 2015d). SiTel er ikke en del av høyskolen, men de har et nært samarbeid. Eksempler på tjenester SiTel yter, er studentboliger, barnehageplasser, studentkafeer, rådgivning og tilbud om ulike kurs. Høgskolen i Telemark er hovedansvarlig for studenters læringsmiljø, men SiTel skal samarbeide med høyskolen om dette (Studentsamskipnadsloven, 2008).

Både departementet, Høgskolen i Telemark, SiTel og SOT har felles mål om et godt studiemiljø for studentene, med et bakenforliggende mål om at et godt studiemiljø skal bidra til høy studiekvalitet. Individene skal få mulighet til å utvikle seg selv for sin egen del, samtidig som de skal tilpasse seg i en større samfunnsmessig sammenheng.

Høyskolen har mye ansvar, og slik skal det være, det er de pliktet til. Men studentene selv har også et ansvar for egen utdanning, og for å skaffe seg nødvendig kunnskap om egne rettigheter og plikter som student.

2.3.2 Studentens ansvar

Studenten selv har forpliktelser og ansvar i forhold til egen studentrolle og læringsprosess. Som student anbefales man av høyskolen og sette seg inn i skolens kvalitetssikringssystemer, som er godt beskrevet på høyskolens nettsider. Her oppfordres studentene til delaktighet i høyskolens kvalitetsarbeid;

Systematiske evalueringer er nødvendige for å få et grunnlag for forbedringsarbeidet. Alle studenter får hvert semester en epost for hvert avsluttet emne de skal evaluere. Evalueringene vil gi oss svar på hva som er bra og må beholdes. Samtidig vil de synliggjøre områder som må forbedres. Derfor er det viktig at du som student hjelper oss ved å påpeke hva som er bra og hva som kan gjøres bedre (Høgskolen i Telemark, 2015c).

Det er studentens ansvar å være delaktig i studentevaluering. Videre anmodes studenter til å melde inn avvik dersom de opplever at emneevalueringen eller annet ikke stemmer overens med beskrivelser i kvalitetshåndboka (Høgskolen i Telemark, 2015c).

Som tidligere nevnt, er voksne studenter en heterogen gruppe. Studentene er individer med ulik livssituasjon og bakgrunn, ulik grad av motivasjon, og ulike fremtidsplaner. Å legge til rette for kvalitetsarbeid i høyere utdanning, kan derfor for studiestedene også handle om å håndtere dette studentmangfoldet, og om å tilby ulike og fleksible utdanninger slik at de kan imøtekomme studentenes varierende behov (Stensaker, 2014). Studentorganisasjoner og tilknytning til en studentsamskipnad, kan kanskje bidra til dette. Samtidig som studentevaluering i ulik form kan fange opp studentenes behov og opplevelser av kvalitet knyttet til utdanning.

2.4 Studielivskvalitet

Studielivskvalitet handler om individets subjektive opplevelser, og begrepet favner alle elementer som direkte og indirekte påvirker studenters opplevelser av kvalitet. For å forstå studielivskvalitet, ser vi blant annet nytteverdien i å se nærmere på selve livskvalitetsbegrepet. Livskvalitet er et vidt begrep, og kan forstås på mange måter. Begrepet tar for seg den «samlede» livskvalitet på «alle» arenaer i livet. Det er et normativt begrep i den forstand at livskvaliteten bør være best mulig (Mastekaasa, Moum, Næss, & Sørensen, 1988). Det er mange kriterier for- og indikatorer på livskvalitet. Man snakker for eksempel om grader av

tilfredshet, og om å være misfornøyd eller fornøyd med ulike sider av livet. Ulik grad av livskvalitet kan forekomme på ulike områder i ens liv og også være varierende over tid. Hva som er god livskvalitet er derfor individuelt og relativt.

Det vil imidlertid ikke være hensiktsmessig i vår sammenheng å bruke et så vidt begrep som livskvalitet når målet er å fange opp det særegne ved studielivet. Vi er opptatt av hva studentene selv opplever som kvalitet i studiet, og derfor benytter vi begrepet studielivskvalitet. Studielivskvalitet er hentet fra og beskrevet i det pågående forskningsprosjektet *Kvalitet og læring i høyere utdanning* ved Høgskolen i Telemark (Høgskolen i Telemark, 2015a). Begrepet studielivskvalitet er inspirert av Reidun Tangens begrep skolelivskvalitet.

Skolelivskvalitet belyser som allerede nevnt i innledningen, det subjektivt opplevde livet i skolen. Tangen (1998) har blant annet forsket på skolelivskvalitet i videregående skole, og begrepet refererer til både positive og negative sider ved skolelivet. Skolen, eller deler av skolelivet kan oppleves positivt eller negativt, eller også som en ambivalens. De ulike erfaringene vil totalt utgjøre en opplevelse av grad av kvalitet for eleven. Tangen hevder at begrepet skolelivskvalitet ikke har en entydig innholds definisjon, men at begrepet er sensitiverende. Med det menes at hensikten med begrepet er å gjøre oss sensitive for selve fenomenet (Tangen, 1998). Skolelivskvalitetsbegrepet er lite brukt i skoleforskning, i skolepolitiske dokumenter og i forskningslitteratur. Tangen påpeker at dette er bekymringsfullt i en tid der opplæringskvalitet og utdanning er i fokus. I hovedsak er litteraturen og forskningen som foreligger normativ, og det er lite fokus på aktørenes egne subjektive opplevelser av kvalitet i utdanningsinstitusjonene (Edwardsen, Kaarstein, & Tangen, 2007). Det samme kan sies når det gjelder kvalitet i høyere utdanning. Det er lite vekt på opplevd kvalitet og på studielivet sett «innenfra». Med dette som utgangspunkt, ønsker vi å rette oppmerksomheten også mot denne indre dimensjonen. Vi tenker at Tangens dimensjoner også kan brukes til å belyse ulike sider ved studielivet hos voksne studenter. Følgelig anvendes begrepet *Studielivskvalitet* for å rette oppmerksomheten også mot studentenes subjektive, positive og negative opplevelse av studielivet.

Videre presenteres Tangens dimensjoner, og hva de innebærer anvendt på studielivet.

2.4.1 Studielivskvalitetsbegrepets dimensjoner

Kontrolldimensjonen refererer til påvirkningsmulighet og til kontroll over egen studiehverdag. Dimensjonen har både positive og negative sider, fordi både positive forventninger og negative bekymringer kan knyttes til opplevelsen av å ha kontroll. Disse positive eller negative forventningene til egen kontroll, henger ofte sammen med hvilke vilkår studentene erfarer at de tilbys i utdanningsinstitusjonen (Tangen, 1998, 2001). Opplevelsen av mestring vil kunne gi økt følelse av kontroll. Forventninger om mestring kan øke på bakgrunn av tidligere positive erfaringer med å mestre.

Tangen knytter et individs opplevelse av kontroll over sin livssituasjon, eller til en del av livssituasjonen slik studiet er, til individets selvforståelse. Selvforståelse, eller selvoppfatning, er et uttrykk for et menneskes oppfatning av seg selv, og kan blant annet knyttes til tidligere positive eller negative erfaringer. Selvforståelse eller selvoppfatning er enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Begrepet *selvoppfatning* kan derfor best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter av en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Selvoppfatning er ifølge Imsen (2014) en bevisst kognitiv prosess. Selvoppfatningen inkluderer både den sosiale meg; oppfatningen personen tror andre har av seg selv, og den egentlige meg; selvoppfatning på grunnlag av egen selv vurdering. I vår kultur henger selvoppfatning også nøye sammen med individets oppfatning av sin egen kompetanse (Imsen, 2014). Det kan dreie seg om en slags generalisert kompetanse hvor personen har tro på egne evner til å mestre i mange slags sammenhenger, eller det kan være at personen knytter sine egne evner til avgrensede områder. Kompetansefølelsen har mye til felles med Atkinsons (1957) subjektive sannsynlighet for å lykkes (Atkinson, 1957). Bak en slik subjektiv sannsynlighetsvurdering ligger alltid en kjerne av tiltro til egne evner; en tro på at en kan hvis en bare prøver (Imsen, 2014).

Videre vil opplevelse av å ha kontroll kunne påvirke studentenes motivasjon og adferd i studiesammenheng (Tangen, 1998). Studenter forholder seg altså til studiestedet på ulik måte, avhengig av om de opplever at de mestrer studiet eller ikke, og mestring kan handle om kontroll. Å ønske kontroll og mestring er grunnleggende menneskelige behov, samtidig som det også vil kunne påvirke opplevelsen av kvalitet i studier. Dersom studentene opplever å ikke ha kontroll, kan de oppfatte at det som skjer med dem i høyskolen skjer uavhengig av deres egen innsats eller påvirkning, noe som kan gjøre at motivasjonen påvirkes negativt. Kanskje lar studenten da også være å melde fra om negative opplevelser i studiesituasjonen,

opplevelser som kanskje kunne ha blitt tatt tak i, og endret, dersom studenten opplevde å ha kontroll og meldte fra. Ved å ferdes på ulike arenaer influeres studentene av hendelser, og de påvirkes av de kulturene som omgir dem daglig, noe som gir ulike erfaringer med mestring og kontroll. Vår tid preges av et økende behov for å mestre, både individuelt og i grupper (Wormnes & Manger, 2005). Erfaringer med kontroll kan videre kanskje bidra til i hvilken grad studiearbeidet oppleves som meningsfullt.

Arbeidsdimensjonen i studenters studieliv, handler om deres arbeid med fag og teori. Med bakgrunn i eget forskningsmateriale hevder Tangen (1998) at elever ofte beskriver skolen som sitt arbeid. Det er viktig at dette arbeidet er seriøst (Tangen, 1998). Overført til studenter kan det beskrives slik at det er viktig for studentene at det de holder på med i utdanningstiden oppleves som noe «ordentlig», og at arbeidet oppleves som meningsfullt og viktig. Det er her snakk om studentenes virksomhet i studieprosessen, og ikke tanker de eventuelt har om senere fremtidig arbeid. Dersom man likevel ser arbeidsdimensjonen i sammenheng med tidsdimensjonen, kan man si at arbeidet i utdanningen kan ha positiv verdi for studentene dersom arbeidet oppleves som et middel til å nå fremtidige mål, og dersom studentene selv føler at de lærer noe nyttig. På den måten kan arbeidsdimensjonen påvirke studentens opplevelse av studielivet både her og nå, og det kan knyttes til fremtidig nytte.

Relasjonsdimensjonen omfatter både relasjoner mellom lærere og studenter, og relasjoner mellom studenter. Et godt studieliv handler ifølge Tangen (1998) i stor grad om gode relasjoner til andre i studiehverdagen. Vennlighet og interesse er viktige faktorer som kan avgjøre om møtet med utdanningsinstitusjonen oppleves som positivt eller negativt for studentene. Det relasjonelle har dermed stor betydning for trivselen og livskvaliteten den enkelte opplever (Tangen, 1998). Dette synet på relasjoners betydning med hensyn til læring, støttes av for eksempel Thomas Nordahl (2010). Han ser en sammenheng mellom det å ha en god relasjon til sin lærer og elevers trivsel, og understreker at positive relasjoner har effekt på læringsutbytte (Nordahl, 2010). Hattie (2014) har gjennomført metaanalyser av 800 ulike studier i utdanning. Han argumenterer også for at relasjon til lærer er svært viktig (Hattie, Goveia, Yates, Holth, & Ogden, 2014). Overført til høyere utdanning kan man tenke seg at studentenes motivasjon for studiearbeid også kan knyttes til lærerrelasjoner (Nordahl, 2010). Tilsvarende er relasjoner studenter imellom også av betydning for opplevelse av studiehverdagen. Vi mener, noe denne avhandlingens teori og empiri bekrefter, at relasjoner kan være av like stor betydning for voksne studenter som for elever. Blant annet skriver Havnes (2014) om betydningen av faglig og sosial tilhørighet for voksne studenter, og om at

medstudenter kan være sentrale, gitt visse betingelser, i forhold til læring (Havnes, 2014). Videre har Roberts (2006) undersøkt sykepleierstudenters relasjoner til medstudenter i studentgrupper. Han finner blant annet at studenter kan fungere som veiledere og som ressurser for hverandre under studiene. Ved å dele kunnskap, livserfaring og ferdigheter, bidro de til hverandres læring. Støtte og vennskap bidro til at de følte seg gode nok, og positive tilbakemeldinger fra medstudenter gav økt selvtillit (Roberts, 2006).

Den fjerde dimensjonen er *tidsdimensjonen*. Studenters utdanning er tenkt som en tidslinje som inneholder fortid, nåtid og fremtid. Alle tidligere erfaringer og fremtidige forventninger står i forhold til hverandre og påvirkes av det som har vært. Positive og negative erfaringer står i relasjon til tid, og vil slik prege studentene. Tangen (1998) gjør oppmerksom på at tidsdimensjonen er sentral i alle deler av menneskers liv, ikke bare i skolehverdagen (Tangen, 1998). Studenters forventninger til god kvalitet i et studium kan blant annet handle om i hvilken grad utdanning har verdi for dem, både i nåtid og i fremtid. Tidligere skole- og studieerfaringer vil også spille inn. Graden av mestring i tidligere studiesituasjoner har betydning både for opplevelsen av studiet her og nå, og for egne tanker om hvorvidt man kommer til å mestre fremtidige utfordringer. Tidligere erfaringer vil prege nåtid, og det som skjer «i dag», vil prege fremtiden. Dermed blir tidsdimensjonen sentral for studentenes totale opplevelse av kvalitet i utdanningen.

Opplevelsen av å ha kontroll over og mestre egen studiesituasjon, å jobbe med noe som er viktig og ordentlig og inngå i respektfulle relasjoner må ses i lys av studielivet her og nå. Men denne opplevelsen vil også kunne preges av studenters tidligere erfaringer og av deres tanker om mestring av fremtidige oppgaver. Slik kan og bør alle Tangens dimensjoner ses i sammenheng og inngå i opplevelsen av kvalitet i utdanningen.

2.5 Kvalitet og Læring

Det finnes ulike syn på læring, og innholdet i læringsbegrepet har endret seg gjennom tidene. Læring har gått fra å være betraktet som reproduksjon og videreføring av kunnskap, til et ideal om at alle har ansvar for egen læring, noe som er i tråd med kravene i vårt moderne samfunn (Manger, 2000). En viktig premiss for å fremme læring i en pedagogisk institusjon er å ha et bevisst forhold til hvordan læring kan støttes og stimuleres. Det er viktig å ha klart for seg at undervisning ikke er det samme som læring. Undervisning er de metoder som skal sikre

og bidra til at læring skjer. Undervisning kan dermed være en av årsakene til læring (Säljö & Moen, 2006).

Utdanningsinstitusjonene i Norge har som nevnt hatt en rekke reformer, der deler av formålet har vært å gjøre aktører bedre rustet til å møte samfunnets behov. Et mål har vært å demokratisere skolen ved at elevene og studentene skal kjenne sine styrker og svakheter, være mer selvstendige, ha mer frihet og ta ansvar for egen læring (Bjørngen, 2000). Det finnes dermed ideologiske forestillinger om hvordan undervisning bør organiseres. Likevel er det vanskelig å forstå, forklare og beskrive hvordan læring foregår, og hvordan mennesker tilegner seg ulike ferdigheter. Læring er et sammensatt fenomen og vanskelig å få tak på fordi den er en usynlig indre «taus prosess». Læring er derfor ikke lett å hverken observere eller måle. Ut fra de utsagn mennesker har, eller ut fra problemene de løser, kan vi trekke konklusjoner om at de må ha lært. Likevel er det ofte vanskelig å stadfeste når eller hvordan denne læringen skjer. Læring er et aspekt ved alle menneskelige handlinger og må forstås som en integrert del av sosiale praksiser (Säljö & Moen, 2006). Slik lærer mennesker gjennom hele livet i ulike kontekster. Noe læring er planlagt og tilsiktet, slik som sosialisering gjennom oppdragelse i hjemmet og barnehage, og mye av det som læres i ulike deler av utdanningsløpet. Annen kunnskap og andre ferdigheter tilegnes mer tilfeldig og uvilkårlig, og kan være læring individet ikke i like stor grad er seg bevisst. John Dewey (2008) hevder at læring foregår gjennom aktivitet og refleksjon over det man har gjort knyttet til den konteksten handlingen foregår i. Læring kan dermed også knyttes til refleksjon, og til det å begrunne og tenke kritisk (Dewey, 2008).

2.5.1 Et sosiokulturelt læringsperspektiv

Det finnes som nevnt ulike syn på læring, men i denne avhandlingen støtter vi oss hovedsakelig til et sosiokulturelt læringsperspektiv. Vygotskijs syn på læring er dermed sentralt (Vygotskij, 2001). Han henviser til psykologiske redskaper, og trekker frem ord, begreper og teorier som vi, gjennom kultur, lærer å ta i bruk gjennom språket vårt. For å forstå læring og utvikling kan man derfor ikke bare se på den enkelte aktør, men må rette søkelyset mot hvordan aktøren samspiller med andre mennesker. Studenters læring er dermed vevd inn i et kulturelt kollektiv, der kunnskap konstrueres gjennom samhandling i kontekst (Vygotskij, 2001). Læring skjer ved å delta i sosiale praksiser. Med andre ord skjer læring i og mellom mennesker, i en dialog mellom mennesker, og ved hjelp av ulike kulturelle redskaper (Witteck, 2011). Læring er slik en dynamisk, kontekstavhengig prosess som er distribuert. Det

innebærer at kognisjon ikke bare er noe som skjer inne i individets hode, men noe som foregår mellom mennesker innenfor et fellesskap (Dysthe, 2001). I et sosiokulturelt læringsperspektiv relateres kunnskap til sammenhenger og virksomhet, og de sosiale rammene rundt individene har derfor stor betydning.

Et eksempel på et annet læringsyn er sosialkognitiv læringsteori. I denne teorien beskriver Albert Bandura at læring skjer i gjensidig samspill mellom adferd, personfaktorer og miljø. Indre motivasjon ved interesse for faget skaper nysgjerrighet, og kunnskap kan overføres, lagres og bearbeides (Bandura, 1997). Det ses som sentralt at vi kan lære av både egne og andres feil, slik blir observasjon og imitasjon viktig (Imsen, 2014). Kort oppsummert inneholder observasjonslæring flere kognitive prosesser. Blant annet danning av forestillinger, hukommelse, sammenligninger og evne til å forutse konsekvenser. Observasjonslæring forutsetter evnen til å kunne danne indre forestillinger om hva vi vil oppnå med det vi skal utføre, og hvordan resultatet bør være før vi er helt fornøyde. Innenfor et slikt syn er veiledning en viktig arbeidsmetode. Studentens deltakelse og læring handler også om studentens forutsetninger; som evne til å reflektere og tilpasningsevne til miljøet. Personfaktoren forventning om mestring «self-efficacy» ses også som sentralt. (Bandura, 1997). Bandura hevder at slike forventninger er viktige for hva slags aktiviteter vi begir oss inn på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføring. Har studenten liten tro på å skulle mestre og gjennomføre kan innsatsen bli lavere. Jo bedre tro på at en skal mestre, desto mer energi blir brukt for å «komme i mål» (Imsen, 2014). Hva og hvordan vi tenker, påvirker derfor aktivt våre liv og omgivelser. Vi er ikke passivt underlagt biologiske faktorer eller miljøet vi er i, hverken hjemme, i arbeidslivet eller som student. Læring er således en aktiv prosess. Meld. St. 18 utdyper dette slik:

For at studentene skal lære mest mulig er det viktig at de blir engasjert i lærestoffet gjennom aktive undervisningsformer og hyppige tilbakemeldinger, og at det stilles høye krav til dem. En tilnærming for å få kunnskap om utdanningskvalitet er å undersøke hvorvidt studiene faktisk gjør dette. Dette kan gjøres ved å spørre studentene om hva som er deres vurdering av utdanningskvaliteten (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015).

Dette belyser igjen at det er en hel rekke faktorer som inngår i et læringsmiljø, blant annet kan tilbakemeldinger være et viktig pedagogisk hjelpemiddel.

2.5.2 Tilbakemelding

Tilbakemeldinger handler i sin enkleste form om å bli sett og hørt, og kan blant annet påvirke om studenten ser på sitt arbeid som noe ordentlig. Barn er tydelige på sine behov for bekreftelse og oppmerksomhet. Voksne derimot, har i stor grad lært å skjule, undertrykke, eller bortforklare dette behovet. Behovet er likevel emosjonelt til stede i våre liv.

Tilbakemeldinger grupperes noe ulikt avhengig av hvilket teoretisk perspektiv som benyttes. Spurkeland (2012) deler tilbakemeldinger i tre grupper, negativ tilbakemelding, positiv tilbakemelding, og ingen tilbakemelding (Spurkeland, 2012).

London (2003) hevder at feedforward-tilbakemeldinger er sentrale. Feedforward er informasjon som foregriper og gir kunnskap om fremtidige hendelser som en kan tilpasse seg. Å skape feedforward handler om å finne det som skal til for å skape framdrift (London, 2003). Det kan være å fokusere på det studenten er god på framfor det som ikke er så bra. Det kan være å lete fram gode tilbakemeldinger i stedet for å fokusere på hindringer og problemer. Det er en flytende overgang mellom positiv tilbakemelding og feedforward. Vi tolker feedforward som en mer målstyrt, konstruktiv og retningsbestemt tilbakemelding.

Ved bruk av tilbakemelding kan personlig engasjement, motivasjon og innsats økes. Slik kan tilbakemeldinger til en viss grad styre aktivitet og kan påvirke fremtidige målsettinger og utvikling (London, 2003; Spurkeland, 2012; Wormnes & Manger, 2005). Tilbakemelding påvirker en rekke prosesser, blant annet motivasjon, læring, karriere, opplevd selvaktelse og rettferdighet (Grenness, 1999). Skal tilbakemeldingen være nyttig må den være til hjelp for å forbedre prestasjonen til mottakeren, og tilbakemeldingen bør være konstruktiv.

Kulturelle redskaper er hjelpemidler som tas i bruk for å utvikle kunnskap (Wittek, 2012), og kan benyttes også for å gi gode og varierte tilbakemeldinger til studentene. Slike verktøy er ikke bare tekniske oppfinnelser, men like mye symbolske og kognitive redskaper som språk, bilder, skrift og lover. Det kan også blant annet handle om pc, dataprogrammer, internett og bøker som brukes i studier, og om hjelpemidler den enkelte student benytter hjemme eller i samarbeid med andre studenter. Utvikling og bruk av kulturelle redskaper gjør at vår måte å arbeide, kommunisere og leve på, kan endres. Som en følge av dette, endres vår måte å forstå og tolke verden (Wittek, 2012). Meld. St. 18 omtaler kulturelle redskaper som betydningsfulle for kvalitet: «Funksjonelle bygg og utstyr kan bidra til å øke kvaliteten i høyere utdanning og forskning og skape gode studie- og arbeidsvilkår» (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015).

Kulturelle redskaper kan gjøre kommunikasjon og tilbakemeldinger enklere og mer nyttige, og de kan både variere og øke mulighetene for læring. Slik er kulturelle redskaper kanskje spesielt sentralt knyttet til voksnes læring.

2.5.3 Læring hos voksne

Et vesentlig trekk ved voksnes læring er at en stor del av læringen foregår utenfor det formelle utdanningssystemet. Voksne lærer på ulike arenaer og for ulike formål, og forskningen om voksnes læring må derfor favne vidt. Voksnes læring kan blant annet omfatte uformell læring på arbeidsplassen, etter- og videreutdanning, kurs og høyere utdanning (Aspøy & Tønder, 2012). En slik anerkjennelse av læring er knyttet til prinsippet om livslang læring. Rollen som student vil for de fleste voksne komme i tillegg til andre roller og forpliktelser i livet, og fleksible studier gir flere voksne mulighet til å ta formell utdanning i kombinasjon med arbeid og familieforpliktelser. Forskningsprosjektet *Den voksne, fleksible student* på NTNU ser på fleksibiliteten i læring hos voksne knyttet til høyskole, og på hvordan voksne kombinerer studenttilværelse med arbeid og familieforpliktelser. Forskningen retter søkelyset spesielt mot læring knyttet til IKT og didaktikk (Aspøy & Tønder, 2012). IKT omhandler informasjon- og kommunikasjons- teknologi, som kan knyttes til kulturelle redskaper. Didaktikk betyr undervisningskunst og omhandler spørsmålet om undervisningens hva, hvordan, hvorfor, for hvem og når. Således omhandler didaktikk en teoretisk dimensjon ved å begrunne praksis. Og en praktisk dimensjon ved å legge til rette for læring gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering (Manger, Lillejord, Helland, & Nordahl, 2013).

Ifølge utdanningsdirektoratet forstås læringsmiljøet som de miljømessige faktorene i institusjonene som har innflytelse på studenters sosiale og faglige læring, samt studentens generelle situasjon i studiehverdagen (Federici & Skaalvik, 2013). Læringsmiljøbegrepet er komplekst, og kan være vanskelig å definere. Dette fordi studenters læringsmiljø består av ulike komponenter. Ytre forhold, som økonomi, planer og rammer er en del av det. Indre forhold, slik som studenters egne erfaringer, og den «atmosfæren» de opplever i studiehverdagen er en annen. Ytre forhold kan handle om både utdanningskvalitet og studiekvalitet, mens indre forhold kan knyttes til studielivskvalitet. Det kan også være slik at ytre forhold påvirker studentens selvoppfatning, motivasjon og adferd, og at dette tas med inn i institusjonen. Studenten selv påvirker også det miljøet hun eller han er en del av (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det at man påvirker og påvirkes av omgivelsene er sentralt i sosiokulturell tankegang. Å skape et læringsmiljø kan derfor blant annet handle om å etablere strukturer i

utdanningene som stimulerer kollektive kunnskapskonstruksjoner, utforskning og nyskaping av kunnskap (Witteck, 2011). Mjøsutvalgets rapport sier dette om læring:

Læring handler om å drive fram læringsprosesser der studentene selv gjør lærestoffet til sitt og evner å anvende kunnskapene i andre og ukjente situasjoner enn den konkrete undervisningssammenhengen. Det handler også om å bli kjent med kunnskap som noe som ikke er statisk eller ferdigutviklet, men som stadig vil måtte videreutvikles (NOU 2000:14, 2000).

På bakgrunn av dette vil studentenes læring være avhengig av mange faktorer.

I boken: *Læring hos voksne*, hevdes det at voksne ofte kan være reddere enn barn i en læresituasjon; for ikke å lykkes eller de kan være engstelige for å «tape ansikt». Voksne kan ha mindre tillit til egne muligheter og ferdigheter enn det barn har. Dette kan kanskje henge sammen med at voksne har flere erfaringer fra oppvekst og tidligere skolegang, som påvirker deres tro på seg selv. Samtidig har voksne mer erfaring og er bedre i stand til vurdere konsekvenser, og kan slik ha større potensiale for å lære (Raaheim & Raaheim, 2000). Å ta en høyskoleutdanning er vanligvis et bevisst og gjennomtenkt valg. Voksne stiller seg som regel spørsmål før utdanning om eksempelvis gjennomførbarhet; er det mulig for meg å gjennomføre dette? Er jeg i stand til å klare det? Og er det nyttig for meg? (Westhagen, Røine, Kjeldsen, Hoff, & Faafeng, 2008). På den måten har barn og voksne helt ulike utgangspunkt for læring og utdanning. Voksne har et større behov for å se mening med det de lærer, er mer selektive til det de lærer, og er opptatt av relevans og nytteverdi. For voksne kan det å ta utdanning også handle om å vise omgivelsene at man kan, eller om å oppnå høyere status (Andersen, 2013). For voksne studenter som er i høyere utdanning, handler læring og utvikling om mer enn bare det kunnskapsmessige. Studiene er ofte målrettet, og studentene vet i stor grad hvilke roller de skal inn i arbeidslivet etter endt utdanning.

Kunnskapsdepartementet ønsker å styrke forskningen på voksnes læring gjennom programmet *Norsk forskning fram mot 2020 – UTDANNING 2020* (Aspøy & Tønder, 2012).

Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk; VOX, forsker blant annet på voksnes læring. VOX refererer Brookfield (2000) som hevder at voksne har utviklet en mer avansert kritisk refleksjon og dermed lettere kan ha et metaperspektiv på egen læring (Andersen, 2013). Dette kan videre knyttes til Dewey og hans syn på at læring er lenket til refleksjon. Voksne kan

enklere enn barn erkjenne en viten. Med det menes at voksne har lettere for å forklare hvordan de vet (Andersen, 2013). Imsen refererer til Favell (1979) der metakognisjon beskrives blant annet som det å tenke over det å lære, få kunnskap om hvordan man lærer og bruke strategier for å lære, for å nå mål (Imsen, 2014). Evne til metakognisjon er en stor fordel i studentevaluering. I vår sammenheng er metakognisjon svært sentralt, knyttet til studentenes opplevelse av læring og studielivskvalitet. Fordi studenter blir bedt om å reflektere over, og skrive tekster om, hva som fremmer egen læring.

2.6 Oppsummerende refleksjon

Vi begynte i dette kapitlet med å presentere kvalitetsbegrepet som et bredt begrep. Deretter skrev vi om kvalitet i høyere utdanning, og vi redegjorde for Harvey og Greens fem måter å belyse kvalitet på. Etter et historisk tilbakeblikk på de prosessene som har ledet frem til dagens lovverk og utdanningspolitikk, fulgte en presentasjon av utdanningskvalitet, studiekvalitet og studielivskvalitet. Denne inndelingen er et ledd i å få frem en bred kvalitetsforståelse, tydeliggjøre at kvalitet må ivaretas på ulike nivåer, og vise at kvalitet i høyere utdanning også består av en subjektiv dimensjon. Vår presentasjon illustrer hvordan de tre nivåene påvirker hverandre, og hvordan de to øverste nivåene legger føringer for studentenes opplevde studielivskvalitet i institusjonen. Læring og læringsteori er et omfattende og selvstendig felt, og vi har i denne avhandlingen valgt å fokusere på kvalitet. Det er likevel vanskelig å studere kvalitet i utdanning uten å samtidig å belyse læring. Slik vi fortolker det, kan mye av det studentene skriver om i empirien, knyttes til et sosiokulturelt læringsperspektiv. Vi har derfor valgt å belyse læring hovedsakelig i et slikt perspektiv.

Vi har videre delt oppsummeringen inn i fire punkter: *Et sammensatt og uklart kvalitetsbegrep, kvalitet og kvantitet, kvalitet og gjennomstrømning og kvalitet som produkt eller prosess?* Vi viser også eksempler på kvalitet forstått i lys av Harvey og Greens teori, som noe eksepsjonelt, som perfeksjon, som relevans, som økonomi, og som endring og utvikling (Harvey & Green, 1993), innenfor både utdanningskvalitet, studiekvalitet og studielivskvalitet.

2.6.1 Et sammensatt og uklart kvalitetsbegrep

Kvalitetsbegrepet er, som tidligere nevnt, et sammensatt begrep som må relateres til noe for å gi mening, og som kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger. I de offentlige dokumentene skrives det gjentatte ganger at kvaliteten i høyere utdanning skal være god, høy og enestående, uten at det i særlig grad beskrives hva god kvalitet er eller hvordan utdanningssystemet skal oppnå dette.

Det fremheves i blant annet kvalitetsreformen et mål om at høyere utdanning nasjonalt skal være fremragende (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001). Denne måten å forstå kvalitet på, sammenfaller med Harvey og Greens forståelse av kvalitet som noe eksepsjonelt (Harvey & Green, 1993). En slik forståelse kan sees i sammenheng med den lange tradisjonen med fokus på det fremragende og unike innen akademia, spesielt ved universiteter. Tidligere var det bare eliten forunt å ta høyere utdanning, og institusjonene fremsto for samfunnet som kvalitetsinstitusjoner på bakgrunn av sin eksklusivitet. Studentene ble hovedsakelig rekruttert fra de høyere sosiale samfunnslag, mens de i dag kommer studenter fra alle lag av befolkningen. I dagens samfunn eksisterer det et bredt spekter av utdanninger, og de potensielle fremtidige yrkeskarrierene er mange (Wittek, 2011). Å ha høyere utdanning i dag oppfattes ikke lenger som unikt, det er snarere slik at det forventes at mange tar slik utdanning. I kvalitetsreformen står det skrevet at masseutdanning skal kombineres med kvalitetsutdanning (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001). Hva betyr det? Hvordan kan kvalitet forstått som noe eksepsjonelt ivaretas innenfor dagens ideal om at utdanning skal være for alle? Sagt på en annen måte: Er det slik at når utdanning er noe alle har, så vil den ikke lenger være eksepsjonell? Eller er det mulig å oppnå det fremragende også innenfor et utdanningssystem som favner bredt?

Endringer i kunnskapssamfunnet kan utfordre forståelsen av kvalitet som det som er fremragende, som noe eksepsjonelt. Samtidig er det vanskelig å beskrive og definere eksepsjonell kvalitet fordi denne kvaliteten vanskelig kan måles. Dette handler om at det ikke finnes konkrete kriterier å vurdere den ut ifra (Wittek & Habib, 2012). Å begrense kvalitet til å handle om det eksepsjonelle er følgelig ikke tilstrekkelig. Det er likevel nødvendig å opprettholde et fokus på at kvalitetsbegrepet også må inneholde et element av det særegne, det som er fremragende, slik at det overskridende og nytenkende stimuleres også innenfor dagens kunnskapssamfunn. Dette gjelder både med tanke på studentenes prestasjoner, undervisning

og veiledning, og forskning innenfor høyere utdanning, og det er nødvendig å se de ulike virksomhetene i sammenheng for å oppnå fremragende kvalitet.

Direktør Mørland i NOKUT (2015) hevder at toppforskning ikke automatisk gir topputdanning. Det er faktisk slik at økt satsing på forskning mange steder har foregått helt isolert fra selve utdanningene. Han uttrykker videre at økt fokus på forskning og topputdanning kan bidra til en negativ nedprioritering av kvalitet i grunnutdanning og profesjonsutdanning (Mørland, 2015, 27. februar). Det han uttrykker er kanskje at kvalitet som noe eksepsjonelt da kommer på kollisjonskurs med kvalitet forstått som perfektjon, og at å fokusere på det fremragende vil kunne gå på bekostning av en jevn kvalitet i flere ledd. En slik forståelse av kvalitet i flere ledd kan knyttes til begrepene kvalitetssikring, kvalitetskontroll, og kvalitetsevaluering. Disse begrepene handler i hovedsak om å overholde bestemte standarder. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen fremhever at det bør og skal være høy kvalitet både i forskning og i utdanning. Videre at kvalitet i alle ledd er viktig, og dette betegnes som kvalitetskultur (Kunnskapsdepartementet, 2015). Denne måten å tenke kvalitet på med kvalitet som kvalitetskultur, er tilstedeværende i offentlige styringsdokumenter. Kvalitetskultur kan inneholde elementer av verdier, holdninger, meninger, forventninger og forpliktelser knyttet til kvalitet. En slik kvalitetsforståelse kan også handle om en strukturell måte å styre prosesser på, som fremmer kvalitet og koordinerer innsats (Aamodt, Hovdhaugen, & Prøitz, 2014). Verdier, holdninger og kvalitetskultur innad i institusjonene, bør videre også samsvare med de verdier som er gjeldende i samfunnet for øvrig. Følgelig er kvalitetskultur slik vi forstår det et svært relativt begrep. Det gjør det også vanskelig å konkretisere og standardisere hva kvalitetskultur er. Følgelig kan både kvalitetsbegrepet og forventninger om kvalitetskultur bli overordnede honnørord som det kan være lett å slutte seg til, men vanskelig å gi et forpliktende innhold i.

Høgskolen i Telemark beskriver som nevnt eget kvalitetssikringsarbeid som arbeid der målet er å sikre at kvaliteten tilfredsstillende gitte minimumskrav (Høgskolen i Telemark, 2006). Høgskolen relaterer kvalitet til ulike sider av høyere utdanning, og kvalitetshåndboka kan derfor kobles til kvalitet som perfektjon (Harvey & Green, 1993). Men selv om kvalitetshåndboken omtaler ulike former for kvalitet, beskrives det ikke konkret hva de ulike formene for kvalitet faktisk er, eller hvordan de skal kunne måles. Høgskolen relaterer kvalitet til for eksempel inntak og program, men *hva* de ulike formene for kvalitet innebærer og inneholder, forblir uklart. Det kan se ut som at uklarhet og uenighet vedrørende kvalitetsbegrepet og dets ulike kriterier er gjennomgående i utdanningssystemet.

Kvalitet som perfektjon kan også kobles til akkrediteringen, fordi akkreditering fordrer at visse standarder oppfylles. Institusjonene kan søke om akkreditering til et høyere nivå hvis faglig kvalitet og resultater er bedre enn minimumsstandarder målt etter særskilte kvalitetskriterier. I dag skal et mangfold av institusjoner måles etter samme kriterier, og det skal muliggjøre å måle kvalitet på institusjonene opp mot hverandre. Men sier det noe om høy kvalitet ved en institusjon?

Harvey & Greens kvalitetsdefinisjon relevans, er også fremtredende i offentlige styringsdokumenter. Kvalitet i utdanning kan for eksempel forstås som kundetilfredshet, der utdanningsinstitusjonene skal innfri kundens forventninger. På den måten måles kvalitet som resultatoppnåelse og ikke som prosess, og kvalitet knyttes til resultat og til forventninger om resultat. Kundene kan være studenten selv, arbeidslivet, samfunnet eller staten. Innenfor en slik «kundegruppe» kan det være uenighet om hva som er relevant, hvem som skal definere hva som er relevant og hvem det skal være relevant for. Hvis kvalitet kun knyttes til resultater, mål og relevans, kan det følgelig oppstå uenigheter om hva som er god kvalitet. Det kan videre være ulike oppfatninger om målsettinger og hensikt, noe som også kan gjenspeiles i studiene og bli et anliggende som studentene må forholde seg til innenfor egen utdanning. Kvalitet som relevans kan også knyttes til læringsutbytte. En student kan oppnå alle mål beskrevet i læringsutbyttebeskrivelsene, ha gode karakterer, og teoretisk kunnskap, uten at dette nødvendigvis gir høy grad av relevans med tanke på arbeidslivet i et samfunnsperspektiv. Det som av institusjonen anses som god kvalitet trenger dermed ikke stemme overens med samfunnets kvalitetskrav.

Noe annet som er verdt å nevne i denne sammenheng, er uenighetene rundt konsekvensene av akademiseringen i utdanningssystemet, spesielt knyttet til profesjonsutdanninger.

Akademisering handler om at utdanningene er blitt mer teoretiske og har mindre tilknytning til egne praksisfelt. Det kan argumenteres for at akademisering styrker utdanningenes kvalitet blant annet fordi teoretisk kunnskap kan bidra til økt kritisk tenkning. Samtidig kan det også hevdes at akademisering kan svekke utdanningenes relevans fordi det legges mer vekt på teoretisk kunnskap som kan fremstå som løsrevet fra profesjonsutøvelsen. Akademisering står da i et spenningsforhold til både relevans og kvalitet (Terum & Smeby, 2014). Det kan se ut som at det ikke er enighet om hvorvidt akademisering har ført til høyere kvalitet i profesjonsutdanninger eller ikke, noe som er med på å forsterke kvalitetsbegrepets uklare innhold.

Et eksempel på kvalitet forstått som økonomi, er kravet om effektivisering, og finansieringssystemet. Samfunnet, med sine stadig økende investeringer i høyere utdanning, forventer tilbakebetaling i form av kvalifisert arbeidskraft. Med en økonomisk oppfatning av kvalitet, vil det være nødvendig å måle hvor godt institusjonene gjør det på bakgrunn av en rekke indikatorer. Disse kan man så belønnes for. Dette legger et press på å kontrollere utdanningsinstitusjonene, både når det gjelder produksjon og dokumentasjon av egne resultater. Kvaliteten måles da lett kvantitativt, og ikke kvalitativt. En slik tenkning kan se ut til å være hovedideen bak kvalitetssikringssystemet og ikke minst bak det resultatbaserte finansieringssystemet som regjeringen innførte samtidig med kvalitetsreformen. Man kan spørre seg hva denne måten å tenke utdanning på gjør med kvaliteten og med det innholdet som legges i kvalitetsbegrepet.

Utdanningssystemet ser i teorien både helheten og hvert enkelt individ innenfor utdanningssystemet, men intensjon og virkelighet samsvarer ikke alltid. I utdanningsmyndighetenes tilnærming blir kvalitet bredt omtalt, og viser i stor grad til overordnede formål med utdanning. Imidlertid utfordres denne brede tilnærmingen straks det blir tale om å operasjonalisere begrepet. Kvalitet blir fort ensbetydende med det målbare, og diskusjoner om hva kvalitet i utdanning er, begrenses til størrelser som kan veies og måles. Slik kan en bred kvalitetsforståelse snevres inn ved at kvalitet begrenses til synliggjøring av noen resultatvariabler. Videre kan da noen få perspektiver på kvalitet nærmest få en hegemonisk posisjon. Dersom kvalitet begrenses til det målbare, er det da fare for at prosesskvalitet i større grad tenkes som kvaliteten på dokumentasjon, enn på kvalitet i gjennomføring av pedagogiske prosesser i utdanning?

I vår tids kunnskapssamfunn måles gjerne kvalitet i utdanning kvantitativt, ved hjelp av tellinger, av sluttresultater, og av grad av måloppnåelse. Slik Damsgaard beskriver det i sin artikkel; *tellingens tidsalder* (Damsgaard, 2013). Hvilke konsekvenser kan dette ha for høyere utdanning, og for subjektivt opplevd kvalitet?

2.6.2 Kvalitet eller kvantitet

Både på strukturelt nivå og på institusjonsnivå telles og måles det. Kvalitet handler i stor grad om antall studenter, om antall poeng, om publikasjoner og om økonomi. Alle studenter som får undervisning og faglig oppfølging utgjør en kostnad. Det gjelder i like stor grad de som ikke fullfører et studium, de som veiledes ut av et studium, og de som stryker til eksamen og

dermed ikke bidrar til produksjon av studiepoeng. Finansieringssystemet handler i stor grad om kvantitative målinger, og om kvalitet forstått som økonomi.

Implementeringen av NKR kan sees på som et viktig bidrag til utviklingsarbeidet med kvalitet ved de enkelte institusjonene. Dette fordi NKR gjennom krav om læringsutbyttebeskrivelser pålegger utdanningsinstitusjonene å utarbeide egne verktøy som de skal bruke til å måle kvalitet i hver enkelt utdanning, som vi var inne på tidligere. Det er interessant å spørre seg om hva man måler i denne sammenheng? Hva med de sidene ved kvalitet som vanskelig lar seg måle? Hva for eksempel med studentenes opplevelse av kvalitet i utdanningen? Fanges den opp? Legges det vekt på den? I møte med et vagt og vanskelig definerbart kvalitetsbegrep, kan det være fare for at forståelsen av kvalitet avgrenses til det som lar seg måle. For eksempel at studentenes gode resultater forstås som et resultat av at utdanningen innehar god kvalitet. Kvalitet i utdanning måles da i studentenes sluttresultat.

For å få et bilde av utdanningskvaliteten må en rekke indikatorer ses i sammenheng og suppleres med mer kvalitative evalueringer. Dette understrekes i den nylige utgitte Meld. St. 18 (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015). Her fremheves det at det ikke finnes indikatorer på kvalitet som er presise nok til å kunne favne det brede spekteret av utdanning som tilbys. Når man utvikler indikatorer, må man vurdere formålet med dem, i hvilken grad tilgjengelig informasjon kan utnyttes for formålet, og om det er mulig å utvikle enkle, treffsikre indikatorer med legitimitet i systemet. Man må også være oppmerksom på eventuelle utilsiktede virkninger av indikatorbruk og vurdere om det finnes andre, mer hensiktsmessige måter å oppnå ønsket resultat og utvikling på. Dette forsterker inntrykket vårt av at kvalitet i høyere utdanning er sammensatt fenomen, og at det å definere kvalitet er en utfordring. Samtidig har Meld. St.18 en intensjon om at også en kvalitativ tilnærming til kvalitet i utdanning bør supplere kvantitative målinger (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015).

I tilsynsforskriften fra NOKUT, står det skrevet at kvalitetssystemene i institusjonene skal bidra til å avdekke svakheter (Studietilsynsforskriften, 2013). Man ønsker å gå nærmere i sømmene de delene av virksomheten som ikke fungerer, og dermed kan de som arbeider i utdanningsinstitusjonene føle seg kontrollert. Lærerne vil i stor grad være avgjørende for kvaliteten i egen undervisning og i sine pedagogiske opplegg. I kraft av sine kunnskaper og profesjonsetiske prinsipper, skal de realisere mandatet de er gitt på en best mulig måte innenfor gitte rammer. Lærerne gis dermed stor grad av autonomi i kvalitetsarbeidet, noe som fordrer tillit til deres holdninger, etikk, og ferdigheter. Utdanningskvalitet handler om

økonomi, men også om det som formidles av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse. Derfor er blant annet læringsmål, arbeidsmåter, innhold, tilrettelegging, veiledning, tilbakemelding og vurderingsformer sentralt når kvalitet i høyere utdanning vurderes. Disse elementene er i stor grad kvalitative, og kan vanskelig måles kvantitativt. Allikevel er det ofte kvantitative målinger som gjennomføres.

I prinsippet står høyskolens ledelse fritt til å utforme retningslinjer for fordeling av tiden ansatte skal bruke på de ulike arbeidsoppgavene (Bogen et al., 2014). Men samtidig bidrar finansieringssystemet til at institusjonene i stor grad må legge vekt på studentrekruttering og studiepoengproduksjon. Uttelling for antall studenter og poeng gir insentiv til kvantitet fremfor kvalitet (Bogen et al., 2014). Høyskolen og deres ansatte «tvinges» kanskje slik av systemet til å fokusere på kvalitet som effektivitet og målbare størrelser og i mindre grad på kvalitet som prosess. Dette kan handle om at institusjonene ikke bare belønnes på bakgrunn av gjennomstrømming av studenter, men også etter antall publikasjoner de ansatte får inn i fagfelleverderte vitenskapelige tidsskrifter og forskningen deres. En konsekvens kan da nettopp bli at de ansatte bruker mer tid på arbeid som gir kvantitativ uttelling for høyskolen, enn på arbeid som gir kvalitet for studentene. Dette kan komme i konflikt med kvalitetsreformens krav om at de ansatte skal bruke mer tid på undervisning og oppfølging av den enkelte student. Et annet krav til utdanningsinstitusjonene er at de skal ha høyest mulig studentgjennomstrømning. Men er høy gjennomstrømning det samme som god kvalitet i utdanning?

2.6.3 Kvalitet og gjennomstrømning

Gjennomstrømning kan knyttes til kvalitet forstått som økonomi, og handler blant annet om effektivisering og om finansieringssystemet høyskolen må forholde seg til. Høyskolen får poeng og midler blant annet på grunnlag av hvor mange studenter som gjennomfører sine studieprogram, noe som tilsier at frafall uansett årsak, er negativt for den enkelte institusjon. Det er mange innvendinger mot uttelling på grunnlag av studiepoengproduksjon, og det kan stilles spørsmålstejn ved om god studentgjennomstrømning nødvendigvis er et tegn på at studieopplegget er av god kvalitet (Damsgaard, 2013). Ikke minst kan man sette spørsmålstejn ved om antall produserte studiepoeng sier noe om studiekvalitet.

I kronikken ”*Et svik mot ungdommen*”, skriver Per Thorvaldsen og Harald Åge Sæthre om frafall fra høyere utdanning. De påpeker at arbeid med frafall krever systematisk tilnærming

over tid, og at det er summen av flere faktorer som avgjør om den enkelte student gjennomfører eller ikke. Faktorer de nevner er trivsel, ballast, studiekvalitet og framtidsutsikter (Sæthre & Thorvaldsen, 2014). Frafall følger i kjølvannet av at høyere utdanning blir et anliggende for «alle», og er en utfordring både for samfunnet, for institusjonene og for individene.

Det kan være ulike årsaker til at studenter slutter. Studenter vil av legitime årsaker kanskje velge annet studium, slutte å studere for å gå inn i arbeidslivet, ta en pause i utdanningen, eller de kan mangle motivasjon. For noen kan det også handle om at de finner kravene i utdanningen for høye (Bakken, 2011). Frafall kan blant annet også handle om at høyere utdanning faktisk ikke er for alle. Ulikhetene studentene imellom, og det at noen studenter faller fra, har ifølge Grimen (2004) både en tilsiktet og utilsiktet effekt. Det tilsiktede er at utdanningssystemet skal skille deltakere etter evner, og at bare de som greier gitte krav skal kunne komme seg gjennom. Dette skal sikre kvalitet (Grimen, 2004). Det handler om at aktørene som kvalifiserer seg, som fullfører, skal være i stand til å opparbeide seg de evner og den kompetansen arbeidslivet har behov for, altså kvalitet forstått som relevans. Slik kan man kanskje si at et visst frafall i et samfunnsperspektiv er ønskelig eller nødvendig. Grimen (2014) kaller den ønskede ulikheten som oppstår og avdekkes ved frafall, for meritokratisk ulikhet. Frafall på bakgrunn av meritokratisk ulikhet innebærer altså at det er de studentene som faktisk ikke er gode nok som faller fra. Den utilsiktede, og uønskede, ulikheten skolen synes å skape og reprodusere, har med andre ting enn evner og anlegg å gjøre. Altså ikke-meritokratiske ulikheter (Grimen, 2004). Ikke- meritokratiske ulikheter kan for eksempel være familiebakgrunn og sosiale miljøer. I et samfunnsperspektiv vil frafall på grunn av meritokratiske ulikheter være ønskelig, mens frafall på grunn av ikke- meritokratiske årsaker ikke er ønskelig. Hvis vi ser dette i lys av Harvey og Green (1993), kan frafall på grunn av meritokratiske ulikheter kanskje også bidra til økt grad av eksepsjonell kvalitet i utdanning. Slik kan man videre tenke seg at nivået i utdanning skal være så høyt at det bare er de beste studentene eller den «meritokratiske elite» som skal klare å gjennomføre, på bakgrunn av talent og arbeidsinnsats. Det er med andre ord ikke nødvendigvis slik at økt gjennomstrømming er å betrakte som et kvalitetskjennetegn ved høyere utdanning.

Kanskje er det i noen tilfeller slik at det kan være for «lett» å komme inn på enkelte studieprogram. Det er konkurranse om studentene, og det kan kanskje tenkes at opptakskrav i noen tilfeller senkes for å få flest mulig studenter inn på et studium, eller for å fylle antall studieplasser. Dersom dette er tilfellet, står dette som en kontrast til det overordnede

strukturelle målet om at masseutdanning skal kunne kombineres med kvalitetsutdanning. Hvis kravene senkes, for å oppnå høyere gjennomstrømming, kan det betraktes som evne til omstilling for å møte en endret studentmasse. Men det kan også betraktes som negativt hvis kravet til økt gjennomstrømming overordnes andre krav til kvalitet.

Kan det kanskje være slik at de faktorene som bidrar til god studielivskvalitet for studentene også er noen av de samme elementene på institusjonsnivå som er med på å gi høy gjennomstrømming? For eksempel kan opplevelser av mestring, erfaringer med å bli sett og det å ha gode relasjoner til andre, bidra til god kvalitet i studielivet, og videre kanskje føre til at studenten fullfører til normert tid. Vårt inntrykk er imidlertid at det i større grad fokuseres på produkt enn på prosess, når kvalitet skal måles.

2.6.4 Kvalitet som produkt eller prosess

Målene om høyere intensitet i utdanningene og om økt grad av internasjonalisering, bærer preg av et overordnet ønske om å heve norsk utdanning til et høyere internasjonalt nivå (Kunnskapsdepartementet, 2002; Meld. St. 27 (2000-2001), 2001). NKR's krav om læringsutbyttebeskrivelser, der resultat og måloppnåelse er i fokus, styrker vår forståelse av at offentlige dokumenter og gjeldende rammeverk i stor grad har sluttresultater i tankene når kvalitet diskuteres og måles. Men selv om store deler av kvalitetsreformen bærer preg av en strukturtankegang, uttales det også at kunnskapspolitikken skal gi rom for individuell frihet. Utdanningssystemet skal gi hvert enkelt individ mulighet til å nå sine mål, og forme sine liv (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001). Intensjonen er da at enkeltindividets frihet ikke skal stå som en motsats til fellesskapstankegangen. Tvert imot, skal individene kunne utvikle seg i samhandling med hverandre, og de skal kunne påvirke eget studiested. Reformen har slik et ideal om at individene i systemet også skal høres. En sentral målsetting med kvalitetsreformen er at studentene skal settes i sentrum. Tidligere evaluering fra OECD beskrev et utdanningssystem som var for eksamensfokuseret, og for lite læringsorientert (NOU 2003:25, 2003). Kan det være slik at oppmerksomheten knyttet til strukturendringer i høyere utdanning og etableringen av nye universiteter, akkreditering og konkurranse om nye studietilbud, samt pågående internasjonalisering av norsk utdanning, bidrar til mindre fokus på intern kvalitetsutvikling når det gjelder studentenes læringsprosesser enn tiltenkt?

Kvalitet forstått som endring og utvikling, handler i stor grad om prosess (Witteck & Habib, 2012), noe som ofte er vanskeligere å måle enn sluttresultat. Videre er det ofte diskrepans

mellom intensjon og virkelighet. Et eksempel på dette i forhold til studielivskvalitet, kan være studiebarometeret og de ulike studentundersøkelsene som gjennomføres.

Studentundersøkelser har til hensikt å fange opp studenters egne opplevelser, for å kunne utvikle systemer i samsvar med deres ønsker og behov. Vi reflekterte tidligere rundt hva slike undersøkelser i realiteten klarer å fange opp. Wiers-Jenssen setter spørsmålstegn ved i hvor stor grad man kan stole på studentevalueringer (Wiers-Jenssen, 2014). Et like sentralt spørsmål i denne sammenheng er: Dersom undersøkelsene faktisk får frem reelle opplevelser av kvalitet eller områder som ikke fungerer godt nok, brukes da resultatene til videre endring og utvikling?

Thronsen (2009) skriver i sin masteravhandling om studentevalueringer, og om sammenhengen mellom studentevalueringer og kvalitet. Slik vi forstår hennes forskning, er lærerne i hennes studie mer skeptiske til studentevalueringer enn ledelsen ved institusjonene. Ledelsen bruker evalueringer til å sammenligne data, mens lærerne i større grad oppfatter evaluering som systembyråkrati. Dette kan handle om at lærere har sin identitet knyttet til høyskolen, mens høyskolen i større grad knytter sin identitet opp mot en «nasjonal politisk agenda». Thronsen fremholder at ansatte, i egenskap av faglig kvalifikasjoner, er gitt tillit til at innhold og formål med utdanningen holder et høyt faglig nivå, og at de dermed ivaretar de krav som ligger i utdanningen. Videre har lærere kanskje i større grad studentenes anliggende i fokus, mens ledelsen i høyskolen blir stående i en mellomposisjon fordi de samtidig må ivareta høyskolens interesser. Høyskolens interesser er som nevnt i stor grad også knyttet til finansieringssystemet og økonomi, og til kvantitativt målbare kvalitetsforståelser. Dette kan gjøre det nærliggende å se evaluering som økonomisk motivert. Dette kan ha sammenheng med at kvalitetsreformen har ført til at «markedet» i større grad preger institusjonene. Det kan innebære at ledelsen i større grad fokuserer på å være konkurransedyktige på produkt, mens lærere på sin side, har mer fokus på pedagogiske prosesser. Når ulike interesser og kvalitetssyn løftes frem og diskuteres, kan det være positivt med tanke på utvikling og endring (Thronsen, 2009). Slike diskusjoner kan bidra til en bevisstgjøring og til at det legges konkret innhold i kvalitetsbegrepet. Diskusjonene kan imidlertid også tydeliggjøre motstridende interesser som gjør det vanskelig å enes om felles forståelse av kvalitet.

Et ensidig fokus på kvalitet i høyere utdanning som målbart produkt, kan tilsløre kvalitative prosesser. Prosess er imidlertid også en viktig dimensjon når kvalitet i utdanning skal diskuteres (Harvey & Green, 1993; Wittek & Habib, 2012). I denne sammenheng er studentevalueringer av betydning (Meld. St. 40 (1990-1991), 1991; NOU 1988:28, 1988), og

evalueringer kan kanskje være med på å løfte kvalitative dimensjoner frem i lyset. Slik kan studentevalueringer gi nyttig informasjon om innholdet i utdanningene og være formålstjenlige i å forstå prosesskvalitet.

Kvalitetsreformen foreslår også nye former for undervisning og vurdering. Det har sammenheng med utdanningspolitiske utfordringer, og kan knyttes til det Harvey og Green omtaler som kvalitet forstått som endring og utvikling (Harvey & Green, 1993). Reformen gir normative anbefalingene som springer ut av lange tradisjoner der man har vært opptatt av å utvikle pedagogiske grep som bidrar til å fremme læring blant studenter.

Utvikling og endring assosieres ofte som noe nyttig og bra. Men stabilitet kan også være kvalitet, og kan ha mye å si for prestasjoner og resultater. Stor utskiftning av lærere eller usikkerhet knyttet til finansiering, kan påvirke stabilitet og kvalitet. Hyppige reformer og endringer i skolefeltet kan også virke negativt på kvaliteten (Utdanningsforbundet, 2012). Dette handler kanskje først og fremst om lærerne, de ansatte i høyskolen, og deres betydning. Dersom de opplever for mange endringer og dersom kravene blir for høye, kan dette kanskje gå ut over det arbeidet de gjør ovenfor studentene sine. Utvikling og prosess er bra, men ikke dersom man ikke «henger med».

Å foreta kvantitative målinger basert på resultater og måloppnåelser er enklere enn kvalitativ måling av prosess og den enkeltes trivsel og studielivskvalitet. Videre er det i et samfunnsperspektiv ønskelig og nødvendig å sikre at alle uteksaminerte studenter har en kompetanse på et visst nivå, eller standard. Dette for å sikre at praksisfeltet får den kvalifiserte arbeidskraften de har behov for. Forstått på denne måten er kanskje sluttresultat viktigere enn den enkeltes prosess. Men på den andre siden, kan studenters grad av studielivskvalitet påvirke motivasjon og fremme læring, noe som igjen kan øke kvaliteten og kompetansen hos den enkelte. God studielivskvalitet kan kanskje også bidra til å gi studenter erfaringer og læring som ikke kan måles, men som allikevel vil kunne være positivt å ha med seg inn i senere arbeidsliv.

Det foreligger et uttalt behov for mer kunnskap om hva som fremmer voksnes læring. Det handler både om de ulike institusjonelle rammene, og om fritid, arbeidsliv, familie, og annet som studentene er en del av (Aspøy & Tønder, 2012). Studenttekstene som er denne avhandlingens empiri kan være et bidrag til mer kunnskap om dette.

I dette kapitlet har fokus vært rettet mot kvalitet i høyere utdanning. I neste kapittel ser vi nærmere på eget avhandlingsarbeid og den metodiske tilnærmingen som er anvendt i dette arbeidet.

3 Metode

Gjennom dette kapittelet vil vi vise hvordan vi har gått frem i vårt forskningsprosjekt, noe som vil gi innblikk i forskningens ulike trinn og prosesser. Dette vil også bidra til å gjøre forskningen mer transparent, noe som handler om å ivareta de vitenskapsteoretiske krav i forskning om intersubjektivitet, validitet og reliabilitet (Wormnæs, 1996).

Først ser vi det nødvendig å kontekstualisere vår empiri. Videre presenteres metode og vitenskapsteoretiske krav og vi viser hvordan vi har forholdt oss til forskningskravene. Deretter vil vi gjennom metodologisk refleksjon gjøre rede for og diskutere hvilke valg vi har tatt, og hva som kan ha påvirket analyse og resultat. Så situerer vi oss ved at vi går inn på hvem vi er, og på hva som preger vår forforståelse for å tydeliggjøre hva som kan ha påvirket avhandlingens prosess og resultat. Videre presenterer vi etiske refleksjoner knyttet til vår empiri. Vi retter også et kritisk blikk mot egen forskning før vi presenterer verktøyet NVIVO som vi har brukt som verktøy i vårt analysearbeid. Avslutningsvis reflekterer vi rundt avhandlingens begrensninger og overførbarhet.

3.1 Presentasjon av empiri

Før vi presenterer empirien vår, vil vi klargjøre konteksten for å tydeliggjøre avhandlingens vinkling, spesielt når det gjelder funn og analyse.

3.1.1 Kontekst

Empirien vår er hentet fra studiet: *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge*. Studiet er et tverrfaglig fulltids masterstudium ved Høgskolen i Telemark. Med tverrfaglig menes at studentene har ulik grunnutdanning, og varierende faglig bakgrunn. Kravet for å søke opptak til dette studiet, er treårig relevant utdanning fra høyskole eller universitet, innenfor helse- og sosialfag, barnehagelærer eller lærer. Bachelorgrad innenfor andre samfunnsvitenskapelige fag er også relevant søkergrunnlag (Høgskolen i Telemark, 2014c). I studiets fagplan vektlegges og beskrives ulike lærings- og arbeidsformer i studiet, noe det kan være nyttig å ha kjennskap til for å lettere forstå avhandlingens empiri og analyse. Studiet inneholder arbeidsformer som forelesninger, seminarer, studentstyrt kollokviearbeid, prosessorientert skriftlig arbeid både individuelt og i gruppe, og selvstudium. Dialog og diskusjoner vektlegges i undervisningen. En slik tilnærming inngår som et sentralt element i

forskningsbasert undervisning, og skal bidra til utvikling av kunnskap, og til refleksjon og analytiske ferdigheter. Studentene får tilbakemeldinger på arbeidsoppgaver i de ulike emnene, samt veiledning i grupper og veiledning individuelt i arbeidet med masteravhandling (Høgskolen i Telemark, 2014c).

Det legges også vekt på samarbeid mellom studenter, og studentene skal derfor etablere kollokviegrupper som skal fungere som et faglig samarbeidsforum gjennom studiet. I disse gruppene må ulike oppgaver gjennomføres, som for eksempel muntlige presentasjoner med tilbakemeldinger, diskusjoner, og skriftlige arbeidsoppgaver. Samarbeid skal sikre faglig fordypning, faglig refleksjon på tvers av fag og profesjon, bearbeiding og integrering av ulike typer kunnskap, og faglig og personlig vekst hos studentene. Masterutdanningen fokuserer også på prosessorientert tilnærming ved at studentene får hyppig skrivetrening og tilbakemeldinger på skriftlige arbeider underveis i studiet (Høgskolen i Telemark, 2014c).

Studentene trekkes videre aktivt inn i evaluering av studiet. Alle enkeltemner evalueres. Hensikten med jevnlige evalueringer er å utvikle studiekvaliteten. En slik arbeidsform stiller krav både til studenter og til studiested om oppfølging og involvering (Høgskolen i Telemark, 2014c). Studentene bes også om å reflektere skriftlig rundt egen studieprosess, om hvordan det er å være masterstudent og om hvilke faktorer som hemmer og fremmer læring. Tekstene skrives månedlig gjennom hele det toårige masterløpet, og leveres i høyskolens læringsplattform, fronter. Disse tekstene utgjør hovedempirien i forskningsprosjektet; *Kvalitet og læring i høyere utdanning* (Høgskolen i Telemark, 2015a).

Prosjektet *Kvalitet og læring i høyere utdanning*, er et pågående forskningsarbeid ved Høgskolen i Telemark (Høgskolen i Telemark, 2015a). Prosjektet startet imidlertid som et utviklingsarbeid, med tittelen: Å være mastergradsstudent. Da det enda var et utviklingsarbeid, ble det godkjent av NSD; Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, i forhold til gjeldende forskningsetiske regler. Etter å ha fått godkjent arbeidet to år på rad, ga NSD uttrykk for at det ikke var nødvendig å søke videre godkjenning for prosjektet, med begrunnelse om at personopplysningene som fremkom i prosjektet ikke var sensitive. Dette prosjektet inkluderer tre ansatte ved Høgskolen i Telemark og oss som masterstudenter. Vår avhandling er følgelig en del av et større prosjektet, og de omtalte tekstene er også vår avhandlings empiri.

Tekstene er anonymiserte, og vi har hatt tilgang til tekster fra tre kull. Av ytterligere anonymiseringshensyn spesifiserer vi ikke nærmere hvilket årskull tekstene er hentet fra. Da vi selv er studenter i kullet fra 2013, har vi ikke fått tilgang til tekstene fra eget kull. Det handler om at selv om tekstene er anonymisert, kunne vi ha kjent igjen medstudenter i tekstene. Innlevering av tekstene i de tre første kullene var frivillig, og det ble først obligatorisk å levere tekster månedlig for studentene som startet sine studier i 2014. Gjennomsnittlig ligger studentantallet i kullene på ca. 20 studenter. Til sammen inngår omtrent 450 tekster i vårt materiale. Det foreligger ikke formaliserte krav til hvordan tekstene skal utformes. Studentene skriver dermed svært ulikt og tekstene har forskjellige form. Noen skriver lange og personlige tekster, mens andre har tekster som er korte, mer distanserte.

Slik vi forstår det, kan studenttekstene betraktes som det Dysthe og Hertzberg (2006) omtaler som loggskrivning. I en logg skriver studenter til lærer om egen prosess uten at det foreligger formelle krav til skrivingen. Fokuset er blant annet på hva studenten har fått ut av undervisningen, og skrivingen blir en måte å reflektere over egen studieteknikk på, samtidig som det er en kommunikasjonskanal til lærer (Dysthe & Hertzberg, 2006). Slik tenker vi at disse studenttekstene og loggskrivning kan ha tilnærmet lik funksjon.

3.1.2 Vår refleksjon om tekstene

Empirien har gitt oss tilgang til et subjektivt perspektiv på studenters egne opplevelser av studieprosess og kvalitet i utdanning. Et subjektivt perspektiv på, eller forståelse av kvalitet, tar utgangspunkt i at kvalitet står i forhold til subjektive oppfatninger av fenomeners egenskaper. På denne måten knyttes kvalitet blant annet til ulike forventninger, opplevelser, ønsker og behov. Kvalitet kan som nevnt forstås på mange måter alt etter hvilken vekt det tillegges, og av hvem. Det finnes mange virkeligheter og de kan kun identifiseres gjennom beretninger om hvordan virkeligheten oppfattes av individet. Et slikt subjektivt perspektiv legger vekt på å få en dypere forståelse av enkeltforhold og sammenhenger gjennom refleksjon (Dahlberg, Moss, Pence, Halvorsen, & Holljen, 2002). En av intensjonene med studenttekster er at skrivingen skal bygge bro mellom de ulike kontekstene studentene forholder seg til i utdanningsløpet (Witteck, 2011). Vi har gjennom studenttekstene blitt invitert inn i studentens tenkning, noe som har gitt oss viktig informasjon om hva som påvirker kvalitet og fremmer læring for den enkelte. Analysering av studenttekstene i lys av avhandlingens problemstilling, fordret kunnskap om og innsikt i ulike perspektiver og metoder.

3.2 Ulike metoder

Forskning kan sies å være systematisk søken etter ny og bedre innsikt i ulike felt. Forskning skal granske og beskrive, reise debatt og kritisere. Forskning dreier seg enkelt sagt om å stille spørsmål som er forståelige, og som kan operasjonaliseres. Operasjonalisering handler om hvordan meningsinnhold i et flertydig begrep gjøres konkret og målbart (NESH, 2006). En forsker forsøker å fremskaffe kunnskap om sammenhenger i samfunnet, og det finnes ulike tilnæringsmåter til innhenting av slik kunnskap. Det er videre problemstilling og fenomenet man ønsker innsikt i som avgjør hvilken metode det er mest hensiktsmessig å bruke.

Begrepet metode refererer til fremgangsmåten for innsamling og analyse av data i forskning. Formålet med metode er å besvare problemstilling (Grønmo, 2004). Tradisjonelt finnes det to typer metoder innen samfunnsforskning, kvalitativ og kvantitativ metode. De ulike metoder bygger på ulik forskningslogikk som gir konsekvenser for selve forskningsprosessen og for hvordan resultatene av forskningen vurderes (Thagaard, 2009). Grimen (2004) peker på at man i praksis kan blande metoder, og at overgangene mellom kvantitative og kvalitative forskningsprosesser kan være glidende (Grimen, 2004). Metodevalget avgjør hvordan man bør forholde seg til, og ivareta, de ulike forskningskravene som foreligger innenfor all forskning.

Der kvalitative metoder ofte kjennetegnes ved nærhet til kildene man studerer, har kvantitativ forskning metoder som ofte innebærer større distanse mellom forsker og kilde (Thagaard, 2009). Kvantitative metoder vektlegger antall, frekvens og utbredelse, og er blant annet egnet til studier med stort utvalg. Kvantitative metoder kan lettere gi grunnlag for generalisering, noe kvalitative metoder i mindre grad kan. I kvalitative metoder snakker man snarere om overførbarhet. At kvalitative metoder ikke gir rom for generalisering, kan sees på som en ulempe, og innenfor noen forskningsmiljøer oppfattes derfor kvalitative metoder som mindre holdbare (Grimen, 2004). Kvalitative metoder kan likevel bidra forskningsmessig og kan frembringe kunnskap som kan være gyldig og relevant også utover det aktuelle forskningsprosjektet. Overførbarhet knyttet til vår forskning diskuteres senere i kapittelet.

I vårt arbeid har det vært riktig å ha en kvalitativ tilnærming. Dette for å best kunne få tak i hva studentene selv vektlegger som kvalitativt godt og læringsfremmende i sine studier.

3.2.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er særlig godt egnede for å belyse deltakernes egne erfaringer og perspektiver, og for å beskrive det særegne ved en bestemt gruppe (Grimen, 2004). Videre er kvalitativ forskning nyttig når man studerer menneskelig handling i kontekst. Det er studenters egne erfaringer vi har vært ute etter. Kvalitative analyser kan ikke løsrives fra kontekst, fordi rammer og miljøet rundt vil påvirke.

Kvalitative metoder går i dybden, kan gi oss mye informasjon om få enheter, og vektlegger betydninger og prosesser som kan tolkes i konteksten de inngår i (Thagaard, 2009). Det er gjerne egenskaper, subjektive erfaringer, og en forståelse av sosiale fenomener forskeren er ute etter å avdekke i kvalitativ forskning. Kvalitative metoder er ofte fleksible og kan tilpasses eller endres underveis i prosessen (Grønmo, 2004). Denne fleksibiliteten kan være en styrke, og kan gjøre oss som forskere mer oppmerksomme på datafunn vi kanskje ikke regnet med å finne på forhånd. Vivi Nilssen (2012) peker også på at kvalitative forskere kan «snuble over» funn som ikke er umiddelbart fremtredende, og som man kanskje ikke hadde regnet med å finne. Det kan finnes informasjon gjemt i materialet som kan fremtre tydeligere dersom man analyserer det med ulike blikk (Nilssen, 2012).

Kvalitative metoder gir som nevnt forskere muligheten til å gå i dybden. I vår avhandling etterstreber vi dette ved distanse gjennom tekstanalyse, for å finne mening og sammenheng i ulike tekster. Sentralt innenfor kvalitativ metode, er fortolkning. Hermeneutikk handler om fortolkning, og språket er sentralt i all hermeneutikk.

3.2.2 Hermeneutikk

I hermeneutisk tilnærming fortolkes tekst for å finne dypere underliggende mening. Et prinsipp i hermeneutikken er at mening bare kan forstås i den sammenhengen det vi studerer er en del av. Kvalitet i utdanning kan dermed best forstås ved å studere den mening av kvalitet som studenter formidler; i vår sammenheng gjennom studenttekster. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter (Thagaard, 2009).

Thagaard (2009) referer til Geertz's studier av kultur, der det skilles på tynne og tykke beskrivelser. Tynne beskrivelser gjengir bare det som står i teksten. Målet vårt har vært å bruke «tykke beskrivelser» for å avdekke hva studentene kan ha ment med sine utsagn. Det

har inkludert hvilken fortolkning studentene selv har, og den fortolkning vi har tillagt dem. Dermed har vår forforståelse av tema påvirket tolkningen på flere nivåer. Dette kaller Giddens dobbel hermeneutikk, fordi vi har fortolket en virkelighet som allerede er fortolket av studentene (Grimen, 2004; Thagaard, 2009).

Hermeneutikken handler om bevisstgjøring rundt tolkningsprosess, og brukes også om selve handlingen; å fortolke en tekst for å skape mening. Dette refereres også til som fortolkningskunst eller som forståelselære. Å reflektere over hva tolkning er, hvordan vi kan forstå en tekst og hvordan vi skal gripe an en tekstanalyse, er hermeneutiske overveielser. Hermeneutisk metode forsøker dermed å gi svar på hva forståelse er, avdekke betingelser for forståelse og hvordan forståelsesprosesser skjer. Studentene som har skrevet tekstene forstår seg selv og sin situasjon, i lys av egen erfaring og kompetanse. Den forståelsen er unik og individuell, og har vært viktig for oss å løfte frem. Studentene kan også være preget av hverandres oppfatninger, fordi de snakker sammen. Tangen refererer til Habermas og hevder at språket muliggjør intersubjektivitet mellom studentene (Tangen, 1998). Det handler om at studenter kan enes om hvordan en situasjon oppfattes. Slik kan tekstene i noen tilfeller utrykke fellesoppfattelser av hva som fremmer læring og hva som er kvalitet. En slik intersubjektivitet kan også ha oppstått når vi har snakket sammen og blitt enige om ulike måter å forstå studentenes tekster på.

Heidegger hevder at språket ikke bare er et medium, men at det er konstituerende for vår forståelse. Språket har både muligheter og begrensninger. Språket gir den som tolker adgang til materialet, men kan også sette grenser for forståelsen. Mistakenes hermeneutikk legger føringer for at forskeren må gå ut fra at teksten inneholder «vridde» budskap. Det trenger ikke være slik at den som har skrevet teksten vil skjule noe, men fordi språket er skapt innenfor kulturelle og sosiale sammenhenger, bærer det i seg bestemte oppfatninger av verden (Aakvaag, 2012). På den måten er kulturelt- og sosialt bestemte oppfatninger bygget inn i vår forforståelse.

3.3 Vitenskapelige forskningskrav og hvordan vi har forholdt oss til disse.

Det foreligger flere sentrale krav som alle forskere må arbeide etter, innenfor både kvalitative og kvantitative metoder. Disse må etterfølges for at forskningen skal kunne regnes som gyldig. Det er blant annet flere etiske prinsipper som ligger til grunn for de vitenskapelige

kravene som foreligger i forskning. De etiske kravene knytter seg både til forskningsprosessen, fremstillingen og publisering av resultater. Den norske forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora; NESH, poengterer at det handler om normer og etiske forpliktelser og om ansvar for forskningens konsekvenser (NESH, 2006). Ærlighet, grundighet og saklighet er noen av kravene. All vitenskapelig forskning bygger på resultater andre tidligere har frembrakt (Wormnæs, 1996). Senere vil andre kanskje bruke vårt materiale til videre forskning. Alt vi som forskere kan gjøre for å sikre at funnene samsvarer med virkeligheten bør derfor gjøres, både av vitenskapelige og etiske årsaker. Kravene skal hjelpe oss som forskere til å reflektere over egne holdninger, eget teoretisk ståsted, og ulike etiske problemstillinger. Videre er kravene hjelpemidler med tanke på å opprettholde gode egenskaper og holdninger ved forskning fordi de peker på faktorer som forskere skal eller bør ta hensyn til (NESH, 2006).

Noen av de viktigste kravene som stilles til forskning, er kravene om intersubjektivitet, reliabilitet og validitet. Objektivitet og generalisering, eller overførbarhet, er andre sentrale elementer ved all forskning.

3.3.1 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet står som et overordnet prinsipp, og handler om en åpenhet mellom forskere, eller mellom subjekter. For å overholde prinsippet om intersubjektivitet i vår avhandling, har vi derfor måttet forholde oss til de vitenskapelige kravene om validitet og reliabilitet i forskningen vår. Dette har vi etterstrebet blant annet gjennom å gjøre forskningen vår transparent. Ved å beskrive hva vi har gjort, hvordan vi har gått frem, og ved å benytte analyseverktøyet NVivo, har vi lagt til rette for at andre kan «gå oss i sømmene» og kontrollere forskningsarbeidet. Et annet element som har bidratt til åpenhet, er at vi har brukt direkte sitater fra studenttekstene. Slik blir andre ytterligere invitert inn i materialet og forskningsprosessen.

3.3.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og til hvor gyldige forskningsresultatene kan anses å være (Thagaard, 2009). Har vi forsket på det vi sa at vi skulle forske på? Validitet knyttes slik til datatolkning, og til forholdet mellom problemstilling og resultat. Med andre ord er validitet et ledd i å sikre at vi har undersøker det vi skulle. I kvalitativ forskning kan åpenhet, og det og

situere seg, være ledd i å sikre validiteten på forskningsopplegget. Dersom vi har situert oss på en slik måte at de som leser avhandlingen danner seg et bilde av oss som forskere, vår forforståelse, vår bakgrunnskunnskap og våre verdier, kan de lettere sette seg inn i utgangspunktet vi hadde for tolkningen vår. Videre har vi under hele vårt arbeid hatt problemstillingen vår i tankene. Både når vi har funnet frem til aktuell teori og nyere forskning, ved utarbeiding av analysekategorier, og gjennom arbeidet med å kategorisere og tolke funn.

Vi har deltatt på seminarer med prosjektgruppen i hovedprosjektet, der vi har lagt frem deler av vårt arbeid og blitt presentert for deler av deres prosjekt. Vi har diskutert empiri og refleksjoner i lys av ulike teorier, og slik fått mange nyttige tips og nye perspektiver på egne tanker rundt temaene i prosjektet. I tillegg til at samarbeidet med prosjektgruppen gjorde arbeidet lettere for alle impliserte, tror vi at dette også i stor grad har bidratt til en helhetlig, mer nyansert og objektiv forståelse av tekstene. Flere forskere, med ulike ståsted i forhold til å vurdere kvalitet på arbeidet, har gitt flere perspektiver, ulike innspill samt bidratt til flere og ulike kritiske refleksjoner.

3.3.3 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet. Begrepet referer til om hvorvidt en annen, ved å anvende samme metoder, ville kommet frem til samme resultat (Thagaard, 2009). Et sentralt spørsmål i den sammenheng er om man kan stole på resultatene av forskningen. Forskningsresultater skal kunne kontrolleres og etterprøves av andre. Med andre ord så skal resultatene ikke være avhengige av hvem det er som har utført undersøkelsen. Reliabilitet handler slik om resultatlikhet. I kvantitativ forskning er funn eller undersøkelser ofte målbare, og reliabiliteten kan kontrolleres ved å gjennomføre testen på nytt. I kvalitativ forskning må kravet om reliabilitet ivaretas på andre måter.

I kvalitativ forskning knyttes reliabilitet til at forskeren redegjør for fremgangsmåten i sin forskning. Reliabilitetskravet ivaretas ved at forskningsprosessen gjøres gjennomsiktig og tilgjengelig for andre (Thagaard, 2009). Forskeren kan slik argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan han har kommet frem til sine dataresultater. Forskningens troverdighet er da knyttet til fremgangsmåter for datautvikling. I kvalitativ forskning handler reliabilitet også om at forskeren er seg bevisst elementer som kan ha påvirket forskningsresultatet, noe som blant annet handler om situering.

I kvalitativ forskning fokuserer man ikke på resultatlighet, men på å gjøre hele forskningsprosessen synlig for andre. Slik kan andre vurdere forskningen vår knyttet opp mot pålitelighet.

Å benytte analyseverktøyet NVivo er et ledd i å sikre reliabilitet i vår avhandling. Der er alle studenttekstene, vår empiri, lastet inn, og vi har kodet innholdet etter gitte beskrevne kategorier. Reidun Tangens dimensjoner, vår tolkning av disse, og hvordan vi har tenkt nivåinndeling i forhold til kvalitetsdiskusjonen, er også med på å gi forskningen vår reliabilitet.

I kvantitative metoder brukes gjerne begrepene reliabilitet, validitet og generalisering om datakvalitet. I kvalitative studier brukes ofte synonymene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet til å forklare det samme (Grimen, 2004; Thagaard, 2009). Tradisjonelt har det også eksistert et objektivitetsideal i forskning, og situering kan være et ledd i redegjøre for grad av objektivitet.

3.3.4 Objektivitet og situering

Idealet om objektivitet, eller verdinøytralitet i forskning, er noe vi har strebet etter og hatt et bevisst forhold til gjennom hele prosessen. Eller det kan også sies slik; vi har vært oppmerksomme på nettopp det at vi ikke er objektive. Cecilie Neumann og Iver Neumann (2012) hevder at en forsker aldri er nøytral eller objektiv (Neumann & Neumann, 2012). Innenfor kvalitativ metode er søken etter forståelse av ulike fenomen i sentrum, og fortolkning har stor betydning (Thagaard, 2009). Hvem forskeren er, hans bakgrunn og hans forforståelse vil nødvendigvis påvirke fortolkningen og forskerens forståelse av fenomenene som undersøkes. Neumann og Neumann (2012) er opptatt av å klargjøre hvilket utgangspunkt forskeren har for å studere et felt. Det omtaler de som forskers selvbiografiske situering. I dette ligger også at man er tydelig på hvilken forforståelse vi som forsker preges av (Neumann & Neumann, 2012). Situering handler om å plassere seg selv for leseren, og kan være et ledd i å møte prinsippet om intersubjektivitet, og idealet om objektivitet i forskning. Hvis vi er ærlige på hvem vi er, vår motivasjon for å gå inn i tematikken, og vår forforståelse, situerer vi oss overfor oss selv og i forhold til leseren.

Situering kan sees på som en måte å forholde seg bevisst til hvem man er som forsker. Dette er viktig nettopp fordi forskeren har med «seg og sitt» inn i forskningen, og fordi analyse og tolkning nødvendigvis vil preges av dette. Forskerens grunnleggende verdier og holdninger

kan påvirke prosessen i den ene eller andre retningen, og slik blir situering et ledd i å være redelig som forsker.

Vi har gått inn i arbeidet med avhandlingen med mye gitt forkunnskap og erfaring. Vi har begge bachelor i profesjonsutdanninger, henholdsvis som førskolelærer og vernepleier, og har lang jobberfaring i disse yrkene. Vi jobber med og for mennesker i vår daglige yrkesutøvelse, og er opptatte av blant annet gode pedagogiske prosesser, læring og omsorg. Å skape og bidra til gode relasjoner og å anerkjenne våre medmennesker er essensielt i vårt daglige virke. Dette preger i stor grad vårt menneskesyn. Vi har begge hatt arbeid i tillegg til å ta masterstudier på fulltid. Vi har også begge barn og familie som også har preget studentrollen og hvem vi er. Vi har dermed ikke kunnet ha «et helt åpent blikk», men hatt meninger og oppfatninger om hvordan det er å være student og om hvordan livet ellers påvirker studentrollen. Slik har vi egne studenterfaringer og tanker om studielivet, noe vi har diskutert gjentatte ganger underveis i avhandlingsprosessen. Det forholder seg også slik at det var vårt felles engasjement for temaene kvalitet og utdanning, som fikk oss til å påbegynne vårt samarbeid omkring en felles masteravhandling. Det er viktig for oss at de som leser og vurderer avhandlingen vet at vi selv er masterstudenter ved utdanningen *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge*, og at empirien vår er skrevet av tidligere masterstudenter ved samme masterprogram.

Fordi vi selv er studenter ved samme studie som vi undersøker og har hatt tanker om hva vi selv mener har vært essensielt for egen læring, har vi en forforståelse og en nærhet til tematikken. Vi har også nær kjennskap til blant annet studiets organisering, foreleserne, praktiske og pedagogiske tilnæringsmåter og teknologiske hjelpemidler som benyttes. Dette har ført til at vi har tanker om både positive og negative forhold knyttet til studiet. Studiets pensum har hatt stor betydning for hva vi har tilegnet oss av kunnskap, og det har også bidratt til valg av fokusområder i avhandlingen. Temaer på pensum som frafall fra utdanning, tilpasset opplæring og Damsgaards bok: *Den profesjonelle lærer*, har ytterligere vekket vår interesse for kvalitet i utdanning og læringsfremmende prosesser (Damsgaard, 2010).

Som nevnt har vi vært oppmerksomme på at vi ikke er objektive. På bakgrunn av dette har det vært viktig for oss å belyse temaer og tekster fra flere perspektiver, slik at vår forforståelse i minst mulig grad skulle prege analyser og funn. Vi har hele veien sett kritisk på egne fortolkninger, og har gjennomgående diskutert alternative forståelser. Forståelsen tok også form av forberedelsene som omhandlet lesing av aktuelt fagstoff om tema. Vi leste imidlertid

gjennom studenttekstene før vi begynte å skrive, for å tilstrebe empiri nær teori. Til tross for at vi skrev teorikapittelet før analyse, var det viktig at analysen i minst mulig grad skulle bli en reproduksjon av teorien vi valgte. Når vi analyserte tekstene så vi imidlertid behov for å trekke inn noe mer teori enn det som ble presentert i teorikapittelet. Slik har nye perspektiver og teori blitt anvendt i analysen. Ved å tilegne oss teoretisk innsikt, har vi forstått tekstene og knyttet utsagn til et overordnet analytisk nivå.

I tillegg til læringsutbyttet det gir å ha en sparringspartner, har det å være to om avhandlingsarbeidet hjulpet oss til å opprettholde et kritisk blikk på eget arbeid. Gjennom diskusjoner, samarbeid, og utveksling av synspunkter og ideer, har vi i løpet av hele prosessen stilt oss selv og hverandre kritiske spørsmål. Det har også vært viktig for oss å se etter utsagn eller meninger som ikke passet inn i vår forforståelse, noe som blant annet kan knyttes til troverdighet. «Ser vi det slik fordi vi selv er masterstudenter?», er et spørsmål som har kommet opp gjentatte ganger.

Vi har gjennom hele prosessen samarbeidet om avhandlingen, og har systematisk og metodisk vurdert og kritisert eget arbeid. Dette med mål om å styrke kvaliteten i arbeidet vårt. Slik har det vært viktig for oss å få fram studentens stemme, uavhengig av om dette har vært motstridende med våre oppfatninger. Det har likevel uansett handlet om fortolkning. Det kan stilles mange spørsmål til tekst, og ulike spørsmål gir ulike svar og tolkninger. Vivi Nilssen (2012) poengterer dette ved å si at ulike scenarier kan fremstå fra samme kontekst avhengig av forskerens bakgrunn, forskningsmetode, hensikt og fokus (Nilssen, 2012).

Det har hele veien vært viktig for oss at vår avhandling skulle være vår egen. Selv om vi har deltatt i prosjektet: *Kvalitet og læring i høyere utdanning*, og samarbeidet med de impliserte i dette prosjektet, har størstedelen av arbeidet med avhandlingen vært gjort av oss to i fellesskap. Vi har sett på samarbeidet med prosjektgruppen som en stor ressurs ved at vi har fått tips og ideer, men likevel har vi tatt selvstendige valg. Avhandlingen står til slutt igjen som en selvstendig del av hovedprosjektet.

3.3.5 Ethiske refleksjoner

En forsker bør ha respekt for sine kilder. Det være seg intervjuobjekter, tekst, eller annet materiale. Å respektere mennesker som deltar i forskning, innebærer ofte å se dem som rasjonelle aktører (Grimen, 2004). Som kvalitativ samfunnsforsker er man ute etter informanternes subjektive meninger, erfaringer og tanker. Ved å se deltakerne som rasjonelle,

tar vi for gitt at deres sannhet er gyldig for dem, og at de handler som de gjør på bakgrunn av en intensjon og en virkelighetsoppfatning. Studentenes mulighet for innflytelse har ikke vært til stede i avhandlingsarbeidet. Det har derfor vært et asymmetrisk forhold mellom studentene og oss, noe som har gitt makt til oss som forskere. Å være seg bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og informanter, kan også knyttes til intersubjektivitet. Det handler om forhandling av mening (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har tilstrebet å være lojale ovenfor studentene ved omfattende bruk av sitater. Det kan styrke relabilitet i vår avhandling. Dette kan begrunnes med at det er studentenes fyldige beskrivelser, deres eksempler og forståelser som har fremkommet, ved egne skildringer og subjektive opplevelse av sin virkelighet. Videre har vi hatt tillit til at studentene har kunnet uttale seg om kvalitet.

Måten vi har kodet og kategorisert materialet på, har hatt utgangspunkt i Tangens begrep skolelivskvalitet og dets fire dimensjoner: Kontroll, Arbeid, Relasjon og Tid. Vi har sett på hva studentene har vært opptatt av i sitt studieliv, og dette har dannet grunnlag for konstrueringen av flere underkategorier. Vi har også valgt å ha en egen kategori om læring. Intensjonen med dette var at vi skulle være tro mot materialet. Siden studentene har skrevet både om hvordan det er å være masterstudent, og også om hva som hemmer og fremmer deres læring. Dette gjorde det naturlig å ha med en egen læringskategori. Dette er et ledd i å ivareta kravene både om validitet og reliabilitet.

Måten materialet har blitt kodet på tenker vi at også er med på å styrke validiteten, da presentasjonen av materialet belyser problemstillingen på en god måte. Et annet ledd i å ivareta validiteten er å vurdere hvorvidt tolkningene vi har gjort er gyldige og bekreftbare (Thagaard, 2009). Dette har vi gjort ved at vi har vist til andre undersøkelser som har kommet frem til funn som kan regnes som sammenfallende med våre.

Som forskere må vi vise redelighet og nøyaktighet, og ha respekt for andres arbeid. Vi må unngå plagiering, og vi må vise god henvisningsskikk ved å oppgi kildene vi har benyttet oss av. Studentene som har skrevet tekstene vi analyserer har fått informasjon om prosjektet, og de har gitt sitt skriftlige samtykke til at tekstene kan brukes i forskning. At vi ikke har fått tilgang til tekster fra eget kull, bidrar til å ivareta etiske prinsipper i forskning, samtidig som det handler om å sikre anonymitet. Informert samtykke betegner at informanter skal ha råderett over deltakelse, og ha informasjon om hva prosjektet gjelder. Det skal blant annet være frivillig å være med (NESH, 2006; Thagaard, 2009). Det er ingen masterstudenter som

har reservert seg mot å delta i forskningsprosjektet, alle har samtykket og skrevet under nødvendige papirer.

3.3.6 Kritisk blikk på egen forskning

Selv om vi har hatt tillitt til studentenes ærlighet i tekstene, og har hatt tro på at de kan si oss noe om hvordan kvalitet oppleves, er det også et viktig poeng at forskere må være kritiske til kildene de bruker. Grønmo trekker frem tilgjengelighet, relevans, autensitet og troverdighet som ulike kriterier å vurdere kilder opp mot (Grønmo, 2004). For vår del handler dette om empirien vår, men også om den teorien og forskningen vi benytter for å forstå empirien. Det handler om at de offentlige dokumentene vi har sett nærmere på er nye, om at forskningen vi trekker inn er oppdatert og relevant, og at teori er adekvat i forhold til felt. I

avhandlingsarbeidets slutføring kom den nye Meld. St.18 til Stortinget (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015). Siden vi var i slutfasen da denne kom hadde vi ikke mulighet til å legge hovedvekt på dette dokumentet. Vi har imidlertid brukt denne som et supplement. Vi kan likevel kanskje kritiseres for å ikke ha lagt nok vekt på et av de nyeste dokumentet som omtaler kvalitet i høyere utdanning.

At de kvalitative tekstene er subjektive, innebærer at andre voksne studenter ikke nødvendigvis ville skrevet om, eller fremhevet, de samme temaene eller utfordringer som fremkommer i vår empiri. De empiriske sammenhenger vi finner vil derfor i stor grad være kontekstavhengige. I tolkningsarbeidet har vi også vært bevisste på at språket studentene har brukt har hatt et muntlig preg. Slik har studenttekstene inneholdt et mer dagligdags språk enn det akademiske språket vi finner i teorien. Det kunne ha bydd på utfordringer for oss i tolkningsarbeidet, fordi ulike oppfatninger og definisjoner kan vektlegges ulikt grunnet forskjellig språkbruk. Det har også vært slik at studentene ikke direkte har brukt ordlyden som finnes i våre kategorier, men at vi har tolket innholdet til å høre inn under de ulike kategoriene.

Det kan også tenkes at noen studenter kanskje har fremstilt seg selv som mer tilfredse enn det de egentlig er i tekstene. For mange kan det å være tilfreds fremstå som et sosialt ideal. I mange tilfeller er idealisering knyttet til eget selvbilde og ikke bare omverden. Dette betegnes som «poliannasyndromet», og eldre mennesker kan ha sterkere poliannatendenser enn yngre (Mastekaasa et al., 1988). Forskjeller i opplevd studielivskvalitet kan avhenge av blant annet ulike forutsetninger, behov eller om studentenes livskvalitet generelt. Men forskjeller kan

også handle om at noen er mer opptatt av å fremstå som mer vellykkede og tilfredse enn andre. Dette kan videre påvirke reliabiliteten i en studie. Jo flere feilkilder og usikre funn, jo lavere reliabilitet. Tilfeldige feil ville også fått mindre betydning om utvalget vårt var større. Kanskje kvier noen studenter seg for å kritisere høyskolen og lærere når de vet at tekstene blir lest av dem. Det er likevel lite som tyder på det i vår empiri, da tekstene både er nyanserte og inneholder ris så vel som ros. Det er likevel viktig å reflektere rundt slike ting. Tekstene er hentet fra kun ett studie, men fra flere kull. Det kan ha hindret variasjon i sammensetning av utvalget. Det er likevel ikke noe som tyder på at utvalget er ensartet, fordi det er bredde i utvalget når det gjelder studentenes bakgrunn, alder, yrkeserfaring og tilknytning til arbeidslivet.

Ved å ha sett nærmere på offentlige dokumenter, og gjennom temabasert tilnærming til empiri, kan vi vise til kritiske forhold. Vi kan ha stått i fare for å ikke ivareta helhetsperspektivet. Vi kan ha revet meningssammenheng fra hverandre når vi har trukket ut sitater eller deler av tekst fra kontekst. Det samme gjelder når vi har plukket ut omtale av kvalitet i offentlige dokumenter. En slik løsrivelse kan bidra til brudd i tekstens mening (Thagaard, 2009). På den annen side kan temasentrert analyse ivareta kravet om anonymitet, fordi kun utsnitt av materialet presenteres (Thagaard, 2009). Slik kan det bidra til at studentene ikke kjenner seg igjen. Vi har også tatt bort kjennetegn på lærere eller enkeltemner, slik at disse ikke skal kunne gjenkjennes.

3.4 Analyseprosess

På samfunnsnivå foreligger utdanningspolitiske mål og rammer som sier noe om hvordan studenter normativt bør ha det i høyskolen. I vår studie var målet å finne svar på hvordan studentene selv opplever livet som student, og hva som er kvalitet for den enkelte. Det kan både handle om hvordan de opplever de ulike sidene ved det å være student, og om hvordan de håndterer ulike utfordringer. Tidligere i avhandlingen har vi gjort rede for og begrunnet nivåinndelingen vi benytter oss av med tanke på kvalitetsforståelsen i høyere utdanning. Utdanningskvalitet forstått som offentlige føringer og dokumenter, studiekvalitet forstått som den enkelte institusjons håndheving av sitt mandat og deres kvalitetssikringssystemer, og studielivskvalitet forstått som den enkelte students subjektive opplevelse av kvalitet. Det øverste nivået, de offentlige dokumentene, gir et bakteppe for å tolke og forstå de to andre underliggende nivåene. Videre må den opplevde studielivskvaliteten tolkes i lys av både

utdanningskvalitet og studiekvalitet. Alt dette, som ble oppsummert i kapittel 2, er med som et bakteppe inn i avhandlingens analyse og drøfting av empirien.

3.4.1 Kvalitativ tematisk tekstanalyse

Studi livskvalitet kan knyttes til livskvalitet generelt. Den psykologiske forståelsen av livskvalitet som vi støtter oss til i denne avhandlingen, handler om grad av individets bevisst positive og negative, kognitive og følelsesmessige opplevelser. Slik ser vi på livskvalitet som et subjektivt fenomen som får mening gjennom individets egne opplevelser, og ikke ved objektive kriterier. Å tilnærme seg livskvalitet på denne måten ved å lytte til folks utsagn, er den vanligste måten i livskvalitetsforskning (Mastekaasa et al., 1988). Denne forståelsen står som et av argumentene for å analysere studenttekster slik vi har gjort i denne avhandlingen.

Ifølge Wormnæs (1996) kan det å tolke tekst, by på intersubjektivitetsutfordringer (Wormnæs, 1996). Dette fordi teksten skal fortolkes av forskeren, og det er ikke slik at alle forskere vil tolke en tekst likt. Ryghaug (2002) beskriver ulike trinn i tekstanalyse. Hun hevder at det har vært vanlig å dele prosessen inn i tre deler. Først handler det om å få klarhet i hva som faktisk står i teksten, deretter undersøkes den dypere mening med teksten, og til sist presenteres forståelsen av innholdet (Ryghaug, 2002).

Videre er det slik at systematiske undersøkelser av innholdet i dokumenter, kalles innholdsanalyse. Slik analyse innebærer at dokumentene blir gjennomgått med sikte på registrering, katalogisering og analysering av innholdet (Grønmo, 2004). Kvalitative tekster kjennetegnes ved at begreper knyttes til mønstre og tendenser i materialet, og fortolkning er et viktig kjennetegn ved analyse av kvalitativ tekst (Thagaard, 2009). I vår sammenheng har vi gjort en tematisk tolkning av tekst.

Ryghaug (2002) påpeker videre at slikt arbeid er utfordrende uten metodiske verktøy til analyse (Ryghaug, 2002). Tidlig i vår avhandlingsprosess ble det klart for oss at vi trengte et hjelpemiddel, eller verktøy, dersom vi skulle kunne være i stand til å håndtere alle studenttekstene. Vi leste om NVivo som analyseverktøy i pensumboken: *Analyse i kvalitative studier*, av Vivi Nilsen. Vi fattet dermed interesse for å bruke dette dataverktøyet i vår avhandling. Høgskolen i Telemark hadde allerede NVivo på sin server, og ga oss tilgang til programvaren under avhandlingsperioden. Sammen med de tre i prosjektgruppen, og ved hjelp av egeninnsats, har vi satt oss inn i, og brukt programmet. Først og fremst som et datalagringsverktøy. Prosessen vår knyttet til NVivo blir beskrevet senere i metodekapittelet.

Tolkning av tekst er i tråd med hermeneutikk og kvalitativ forskningsmetode. Man kan imidlertid ha ulike fremgangsmåter til tolkningsarbeidet. Induktiv deduktiv analyse er en måte å gå frem på. Et induktivt forskningsopplegg, vektlegger at den teoretiske forståelsen og kategoriene i forskningen springer ut av empirien (Grønmo, 2004). En slik tilnærming har mye til felles med «grounded theory», som utvikler teorier induktivt i materialet. Ved at det er dataene forskeren samler inn og analyseprosessen, som eksempelvis legger føringer for kategoriene dataene skal ordnes inn i. I motsats til induktiv tilnærming, står deduktiv tilnærming. Ved deduktiv tilnærming er teorier og hypoteser i større grad fastsatt på forhånd. Tjora (2012) presenterer en stegvis deduktiv– induktiv metode (SDI), som inneholder elementer fra begge metoder. Ved å bruke SDI jobber man i etapper fra rådata til teori, induktivt, samtidig som man jobber fra teori til empiri, deduktivt (Tjora, 2012). Thagaard benevner dette som abduksjon (Thagaard, 2009).

I og med vi tok utgangspunkt i Tangens kategorier for å analysere studenttekstene, og hadde en antagelse som at Tangens kategorier kunne hjelpe oss å få en økt forståelse av studielivskvalitet, så benyttet vi først en deduktiv metode. Vi ønsket samtidig å være åpne for at vi kunne ende opp med andre eller flere tilleggs kategorier, noe som tilsa at vi også måtte ha en induktiv tilnærming. Denne stegvise deduktive induktive arbeidsmetoden innebærer at vi har hatt en kombinert tilnærming til analysen. Kodingen og kategoriseringen er utført i tråd med denne metoden. Vi var inspirert av Reidun Tangens fire dimensjoner; kontroll, arbeid, relasjon og tid, og disse dannet utgangspunktet for kategoriene. Vi diskuterte hva vi ville legge i de ulike dimensjonene, og skrev dette inn i NVivo som beskrivelser til hver kategori (i NVivo også omtalt som temanode). Mens vi arbeidet oss gjennom tekstene, dukket det imidlertid opp andre funn som ikke passet inn i de etablerte kategoriene. Dette fikk oss til å opprette nye kategorier. «Livet utenfor studiene» er en slik kategori. Det ble etablert fordi mange av studentene skriver om relasjonen til familie og venner, arbeid, fritidsaktiviteter og om utfordringer av ulikt slag knyttet til livet for øvrig.

En styrke ved kvalitativ forskning er, som tidligere nevnt, at man kan tilpasse metodene underveis i arbeidet. Slik låste vi oss ikke fast til forutbestemte kategorier. Selv om vi valgte Tangens kategorier som et utgangspunkt for analysearbeidet, var vi også åpne for at uventede funn og nye kategorier kunne oppstå underveis i prosessen. Vår analysetilnærming er følgelig preget av en stegvis deduktiv- induktiv måte å jobbe med empirien på.

Kvalitativ forskning har som mål å forene det almene med det spesifikke. Vi har lett etter det generelle, etter mønstre, samtidig som vi har lett etter det som skiller seg ut fra mønstrene. Som data- og analyseverktøy, benyttet vi oss, som allerede nevnt, av NVivo.

3.4.2 NVivo

NVivo er en programvare designet for å hjelpe forskere til lettere å håndtere en del av alle de manuelle oppgavene knyttet til kvalitativ forskning. NVivo er et verktøy for organisering og analyse. Verktøyet kan behandle kilder i form av blant annet tekst, intervjuer, bilder, lyd, video og databaser. Videre kan dataprogrammet brukes til transkribering, koding og analyse, og til å fremstille funn på ulike visuelle måter. Det muliggjør å få tegnet diagrammer og modeller, se ulike kategorier og funn, og se hvordan de står i forhold til hverandre. Ved å lagre datamateriale i programmet kan man lettere strukturere og navigere i sine kilder under analysearbeidet, fra det generelle, til det mer spesifikke. Å strukturere datamaterialet i NVivo har gjort det lettere for oss å se mønstre i materialet. Nilssen (2012) som benyttet seg av NVivo i sin forskning, anbefaler dette som analyseverktøy. Hun hevder at programvaren gir forskeren mer tid til analysearbeid. Det gjør at man kan orientere seg raskere i materialet og sammenligne funn på flere ulike måter (Nilssen, 2012). Kanskje har NVivo bidratt til at vi har sett tendenser i materialet vi ikke hadde sett for oss på forhånd. Å lagre og å organisere kildemateriale i en slik programvare som NVivo, handler ikke bare om å gjøre analysearbeidet enklere for forskeren. Det vil også styrke forskningens troverdighet. Dette er fordi forskningen vil fremstå som ryddig, gode systembeskrivelser gir transparens, og det blir enklere for andre forskere å senere gå inn i materialet når forskningens troverdighet skal vurderes (Nilssen, 2012). Slik kan vår bruk av NVivo blant annet knyttes til forskningskravet om reliabilitet.

3.4.3 Kategorier og koding i NVivo

NVivo er et program med mange bruksmuligheter. Vi har imidlertid valgt å benytte det som et datalagringsverktøy og til å strukturere empirien vår. Vi kategoriserte materialet vårt ved å lage seks hovedkategorier. De fleste kategoriene har tilhørende underkategorier. Dette visualiseres med to skjermbilder fra NVivo, som er satt sammen i figur 3.

Figur 3:

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Læring	30	182	1/14/2015 3:11 PM	kj	1/30/2015 10:24 AM	hi
Livet utenom studiene	0	0	11/14/2014 12:35 PM	hi	1/19/2015 5:03 PM	hi
Fritid	16	30	11/14/2014 12:37 PM	hi	1/30/2015 10:04 AM	hi
Jobb	19	41	11/14/2014 12:36 PM	hi	1/30/2015 10:23 AM	hi
Problemer	26	65	11/14/2014 12:37 PM	hi	1/30/2015 10:26 AM	hi
Relasjoner	16	41	11/14/2014 12:36 PM	hi	1/30/2015 10:24 AM	hi
Studenten selv	0	0	11/14/2014 12:37 PM	hi	1/12/2015 12:43 PM	kj
Motivasjon	32	130	11/14/2014 12:38 PM	hi	1/30/2015 10:07 AM	hi
Selvbilde	20	50	11/14/2014 12:38 PM	hi	1/30/2015 10:16 AM	hi
Studiekvalitet (HIT)	0	0	11/14/2014 11:50 AM	hi	2/24/2015 12:18 PM	hi
Artefakter og utstyr	18	36	1/13/2015 4:55 PM	hi	1/29/2015 1:36 PM	hi
Organisering av studiet	30	138	11/14/2014 11:54 AM	hi	1/30/2015 10:17 AM	hi
Tilbakemelding og oppfølging	26	146	1/14/2015 2:38 PM	kj	1/29/2015 1:36 PM	hi
Undervisning og læringsformer	19	127	1/14/2015 2:58 PM	kj	2/24/2015 12:10 PM	hi
Studielivskvalitet	0	0	11/14/2014 12:30 PM	hi	1/19/2015 6:15 PM	hi
Arbeid	25	88	11/14/2014 12:32 PM	hi	1/30/2015 10:14 AM	hi
Kontroll	34	242	11/14/2014 12:31 PM	hi	1/30/2015 10:23 AM	hi
Mestring	28	78	1/14/2015 2:48 PM	kj	1/30/2015 10:27 AM	hi
ikke strekke til	28	83	1/14/2015 2:48 PM	kj	1/30/2015 10:21 AM	hi
Relasjon	29	195	11/14/2014 12:31 PM	hi	3/10/2015 5:09 PM	hi
Relasjon student lærer	23	47	11/14/2014 12:31 PM	hi	1/30/2015 10:16 AM	hi
Relasjon student student	26	145	11/14/2014 12:32 PM	hi	1/30/2015 10:09 AM	hi
Samarbeid studentene i mellom	14	80	1/13/2015 4:05 PM	hi	1/30/2015 10:26 AM	hi
Tid	23	71	11/14/2014 12:32 PM	hi	1/26/2015 10:42 AM	en
Fortidige erfaringer	8	11	11/14/2014 12:33 PM	hi	1/30/2015 10:19 AM	hi
Fremtidige forventninger	19	49	11/14/2014 12:33 PM	hi	1/30/2015 10:25 AM	hi
Utdanningspolicy (overordnet, ytre styrt)	0	0	11/14/2014 11:49 AM	hi	1/12/2015 12:42 PM	kj

Kategoriene beskrives videre, kort:

Læring: Læring er en empirisk basert kategori. I denne kategorien har vi lagt inn sitater der studentene beskriver konkret om hva som fremmer eller hemmer sin læring, eller der de bevisst omtaler sin egen læringsprosess og har et metaperspektiv på seg selv. Noen studenter formulerer seg av og til slik; *Dette fremmer min læring.*

Livet utenom studiene: Denne kategorien er også basert på funn i empirien. Innholdet i studenttekstene inspirerte til underkategoriene; fritid, jobb, problemer og relasjoner.

Studenten selv, som er delt inn i motivasjon og selvbilde og etablert ut fra funn i materialet.

Studiekvalitet(HIT); delt inn i artefakter og utstyr, organisering av studiet, tilbakemelding og oppfølging, og undervisning og læringsformer. Denne kategorien er inspirert av både teori om kvalitet i høyere utdanning og funn i materialet.

Studielivskvalitet er etablert på bakgrunn av Reidun Tangens begrep skolelivskvalitet. Kategorien er følgelig teoretisk basert og delt inn i kontroll, arbeid, relasjon og tid. Videre er mestring plassert som en underkategori under kontroll. Tid er delt inn i fortidige erfaringer og fremtidige forventninger. Relasjon er delt inn i relasjoner mellom student-lærer, og relasjoner student-student. I tillegg ligger det et punkt under relasjon student-student, som heter samarbeid mellom studenter. Begrunnelsen for dette er at empirien viser at studentene både skriver om det å være knyttet til andre studenter og det å samarbeide med andre studenter om konkrete oppgaver. De empiriske funnene skapte derfor behov for en tilleggskategori til Tangens dimensjon relasjon.

Utdanningspolicy, overordnet ytre styrt: En kategori satt inn i NVivo på bakgrunn av teori. Her skulle funn i empiri som handlet om elementer knyttet til det øverste nivået, utdanningskvalitet, plasseres. Det viste seg imidlertid at denne kategorien var overflødig, fordi studentene ikke direkte omtaler faktorer som hører hjemme her.

Da vi hadde kodet alt materialet, var det enkelt å se i NVivo hvilke kategorier som inneholdt fleste utsagn og referanser. Det vil si hva studentene var mest opptatt av. Slik kunne vi forholdsvis enkelt se hvilke forhold som dominerte materialet. Samtidig ga NVivo oss en mulighet til å lage tematiske oversikter der alt som handler om et tema ble samlet. Dette lettet arbeidet med å foreta en meningsfortetting av materialets innhold (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi valgte, på bakgrunn av funn i NVivo, å bruke de tre kategoriene *Livet i høyskolen*, *livet utenfor høyskolen*, og *studenten selv*, i datafremstillingen. Det er her vi har flest funn. Utsagn fra kodene *kontroll*, *arbeid*, *relasjon*, *tid* og *læring* har vi også sammenfattet inn i disse tre. Begrunnelsen for denne sammenslåingen var at noen av kodene «overlappet» hverandre og at flere utsagn derfor kunne passe inn i flere av kodene. Når vi i neste del i avhandlingen viser funn og drøfter disse, presenteres de følgelig først i tredelingen *livet i høyskolen*, *livet utenfor høyskolen*, og *studenten selv*, og deretter ser vi hvilke elementer fra disse tre som bidrar til *kontroll*, *arbeid*, *relasjon* og *tid*. Slik får vi frem et bilde av hva som påvirker studielivskvalitet for studentene i utvalget. Videre reflekterer vi omkring avhandlingens

begrensninger og grad av overførbarhet. Her legger vi frem noen tanker om hvordan vi kunne belyst problemstillingen på en annen måte, og noen av konsekvensene våre valg har medført.

3.4.4 Avhandlingens begrensninger og overførbarhet

Kvalitet er et stort og omfattende felt, og vi har bare berørt en liten del av det i denne masteravhandlingen. I en avhandling om kvalitet i høyere utdanning, kunne det vært nærliggende å vie også læring mye oppmerksomhet. Men avhandlingens omfang satte her begrensninger, og det var viktigst for oss å få frem kvalitetsbegrepets kompleksitet. Vi mener også at avhandlingens første del, der kvalitet ble forstått i henhold til de tre nivåene utdanningskvalitet, studiekvalitet, og studielivskvalitet, var grunnleggende viktig for avhandlingens andre del, der empirien er presentert og drøftet. Det har hatt som konsekvens at teori om læring inngår i denne avhandlingen, men uten å ha en dominerende plass. Det har også som konsekvens at vi har måttet avgrense oss med hensyn til teorivalg knyttet til læring. Ut fra empirien i vår studie, var det nærliggende å benytte det sosiokulturelle perspektivet på læring. Vi er klar over at læring også kan forstås ved hjelp av andre teoretiske blikk, og at det ville kunne reist andre problemstillinger. Teorivalget vårt er imidlertid foretatt fordi mange av studentenes utsagn i tekstene, kan knyttes til læring forstått som samhandling og i kontekst.

I avhandlingens andre del, har vi fokusert på studielivskvalitet. Vi har plukket tekstene fra hverandre for å kunne plassere studentenes opplevelser inn i våre kategorier, og kan slik kanskje kritiseres for å ikke ivareta helhetsperspektivet. Det kan også tenkes, at dersom tekstene hadde vært empiri i et annet forskningsopplegg der kategoriene var annerledes enn våre, kunne bildet som ble presentert fremstått som annerledes.

Avhandlingens begrensning har også preget i hvor stor grad vi har kunnet benytte oss av NVivos mange muligheter. Dersom dette var et større prosjekt, kunne vi utforsket og tatt i bruk flere av mulighetene som finnes i dette datalagrings-, og analyseverktøyet. I videre forskning på studielivskvalitet kunne det for eksempel vært interessant å følge noen få studenter gjennom hele masterløpet, for slik å kunne se videre på læringsprosesser og kvalitet som endring og utvikling. Videre kunne det også vært spennende å analysere og kategorisere empirien i forhold til ulike student-stereotyper. Kanskje finnes det mønstre i tekstene som kunne gitt grunnlag for å dele inn studentene i grupper på bakgrunn av ulike karaktertrekk.

I kvalitativ forskning snakker man om overførbarhet, og om i hvilken grad funn kan overføres til også å gjelde andre i liknende situasjoner. Overførbarhet knyttes slik tett sammen med

forskerens argumentasjoner for sine funn, og til hvordan disse funnene er fremskaffet (Thagaard, 2009). Ved å analysere og tolke empiri kan funnene sees og forstås i sammenheng med andre sosiale fenomener, og kanskje også overføres til andre kontekster. Når det gjelder overførbarhet i vår avhandling, tenker vi oss at vi først og fremst må se på konteksten.

Til å være en kvalitativ studie på masternivå har vår undersøkelse et forholdsvis stort utvalg. Vår empiri har vært er studenttekster skrevet av tidligere masterstudenter ved ett bestemt masterstudie, ved en høyskole. Det kan være slik at rammer, ansvarlig for studiet, og undervisningsopplegg ved denne masterutdanningen skiller seg fra andre masterutdanninger, og at våre funn derfor kun kan tenkes å gjelde for denne. Studentenes opplevelser og erfaringer henger sammen med denne konteksten og menneskene de har møtt her. Med utgangspunkt i vårt utvalg kan vi likevel ikke regne våre resultater som generaliserbare og som gjeldende for alle som befinner seg innenfor denne målgruppen. I følge Grimen (2004) er generalisering heller ikke et mål innenfor kvalitativ forskning. Thagaard (2009) utdyper dette ved å si at det er fortolkningene som danner utgangspunktet for overførbarheten, fremfor informantenes beskrivelser i seg selv. Det blir dermed forskerens oppgave å gi datamateriale en dypere mening ved å analysere og fortolke det, slik at det kan forstås i sammenheng med andre sosiale fenomener (Thagaard, 2009).

Det kan da være slik at våre funn vil være mest nyttige for de som arbeider med denne masteren, og at de kan bruke vår avhandling til å videreutvikle masterutdanningen ytterligere. Vi tenker likevel at tendensene vi har funnet i empirien også kan gjelde andre voksne studenter, og at det som oppfattes som god kvalitet på dette studiet ved Høgskolen i Telemark, kan ha overføringsverdi til andre institusjoner. En av begrunnelsene for dette er at vi har funnet annen forskning som bekrefter våre funn. Dessuten er diskusjonene om kvalitet slik vi ser det, viktige og relevante også utover denne studien blant annet fordi kvalitetsbegrepet er sammensatt og uklart. Kvalitet kan og bør derfor nyanseres også gjennom beskrivelser av studenters egne opplevelser. Et økt fokus på studentenes perspektiver og behov, og det å lytte til studenters stemme, kan følgelig føre til en bredere forståelse av kvalitet i utdanning. Kvalitet i høyere utdanning er videre et dagsaktuelt tema både i samfunnet og innenfor alle utdanningsinstitusjoner. Forskning av kvalitativ art på prosesser i høyere utdanning er i tillegg mangelfull, muligens fordi kvantitative kriterier for å måle kvalitet i større grad vektlegges i høyere utdanning. Vi mener derfor at vårt forskningsprosjekt kan være et bidrag til et utvidet perspektiv i diskusjoner om kvalitet. Slik kan vår forskning være relevant utover prosjektets

utvalg; innenfor andre studier på Høgskolen i Telemark, og også i andre høyere utdanningsinstitusjoner.

3.5 Oppsummering

Vi har gjennom dette kapitlet gitt innblikk i forskningen vår og redegjort for hvordan vi gikk inn i prosjektet. Vi har lagt frem refleksjoner rundt egen avhandling og forskningsprosess, både av kritisk og etisk art. I dette kapitlet har vi også redegjort for anvendt metode og analyseverktøy, beskrevet hvilke valg vi har tatt underveis, og hva som kan ha påvirket disse valgene. Forforståelsen vår har nødvendigvis preget denne avhandlingen. Vår selvbiografiske situering og refleksjoner rundt vår egen rolle, handler om å gjøre både andre oppmerksomme på og oss selv bevisste på vårt eget ståsted. Denne åpenheten kan øke forskningens troverdighet fordi det bidrar til redelighet og transparens i prosessen. Dette gir også andre muligheten til å stille seg kritisk til avhandlingen. Vi har vist hvordan vi har benyttet oss av NVivo, og hvilke kategorier empirien ble kodet i. Avslutningsvis har vi reflekterer rundt avhandlingens begrensninger og overførbarhet. I analysekapitlet som følger, presenteres empiri, og funn tolkes og belyses ved hjelp av studielivskvalitetsbegrepet og relevant teori.

4 Studentenes opplevelse av kvalitet

Fordi god kvalitet, kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling er viktige siktemål med all utdanning i Norge, er kunnskap om hvordan kvalitet kan forstås, både objektivt og subjektivt, nyttig og ønskelig. Videre står læring som et implisitt overordnet mål med all utdanning. Vi har i teorikapitlet gjort rede for ulike måter å forstå kvalitet i høyere utdanning på. Vi har også fått frem at kvalitet kan beskrives på ulike nivåer, og at disse nivåene påvirker hverandre. I dette kapitlet konsentrerer vi oss om forskningsspørsmålet: Hva har betydning for studentenes studielivskvalitet? Her vil vi presentere og tolke funn fra studenttekstene. Flere tekstutdrag kan passe inn ulike steder, og vi plasserer dem ut fra hva vi primært vektlegger. Det er også slik at subjektive opplevelser av kvalitet må ses i lys av kontekst.

Innledningsvis i analysearbeidet vil vi aller først presentere det helhetsinntrykket vi fikk av tekstene etter de første gjennomlesningene. Deretter følger tematisk presentasjon av funn. Vi har valgt å plassere og presentere empiri i henhold til tredelingen livet i høyskolen, livet utenfor høyskolen og studenten selv. Her vil vi trekke frem og diskutere studentenes egne sitater, knyttet opp mot relevant teori.

Deretter drøftes disse funnene samlet, i lys av studielivskvalitetsdimensjonene kontroll, arbeid, relasjon og tid. Her forsøker vi å se «det store bildet». Vi trekker inn forhold både i og utenfor høyskolen og faktorer som har med studenten selv å gjøre. Sentrale spørsmål i denne sammenhengen er: Hva skaper kontroll og mestring for studentene? Hva bidrar til at arbeidet oppleves som ordentlig og meningsfylt? Hvilken betydning har gode relasjoner knyttet til opplevelser av kvalitet? Og hvilken betydning har tidligere erfaringer og fremtidige forventninger for opplevelsen av kvalitet i studiene?

4.1 Helhetsinntrykk ved første lesning

Et sentralt trekk i tekstene er hvor positivt overrasket mange av studentene blir ved studiestart. De opplever at de blir sett og hørt, at de tiltales med navn, og at lærerne kjenner dem igjen. Et annet gjennomgående funn er at studentene vektlegger hvor positivt de synes det er å få konstruktive tilbakemeldinger på tekster og oppgaver. Sentralt er også betydningen av at lærerne legger opp til gode relasjoner mellom dem selv og studentene. Disse faktorene har gjennomgående stor plass i tekstene som leveres inn de første månedene etter studiestart i alle kull, men blir også gjentatt i mange tekster gjennom hele studietiden. Flere beskriver også

dette som noe de aldri tidligere har erfart i studiesammenheng. Samtidig er det slik at der studenter ikke er fornøyd med forelesere, eller opplever rot og dårlig struktur ved undervisning eller organiseringen av et emne, blir dette fremhevet som demotiverende og læringshemmende. Tekstene fremstår følgelig som nyanserte med fokus både på det som slik studentene beskriver det, skaper gode læringsbetingelser, og det som kan hemme læring.

Noe annet det ofte skrives om, er gruppearbeid og kultur innad i studentgruppa. Mye oppmerksomhet rettes mot hvordan studentenes samarbeid om oppgaver fungerer. Dette samarbeidet presenteres samlet sett i tekstene både som læringsfremmende og læringshemmende. Aktivitetsnivået hos medstudenter i «klassen» nevnes av mange, også det i både positiv og negativ forstand. Positivt når det bidrar til diskusjoner og til at flere perspektiver løftes frem i plenum, og negativt dersom det for eksempel hindrer foreleser i å komme igjennom pensum. For noen oppleves det negativt dersom mange medstudenter er tause under forelesninger, slik at det blir færre som deltar i diskusjoner, og få som kommer med spørsmål til lærerne. De som etterlyser studentenes engasjement synes å være gjennomgående opptatte av dialogens betydning for læring.

Et annet gjennomgående trekk i studenttekstene, er beskrivelser av forhold i livet utenfor høyskolen som påvirker det å studere. Familie, jobb, trening, problemer og bekymringer synes å påvirke studentrollen for mange, både i positiv og negativ forstand.

Videre beskriver flere studenter at de føler et press i forhold til å mestre studiene. Noen opplever studiene som krevende, med vanskelig og omfattende pensum, mange arbeidskrav og for knapp tid til å studere. Dette kan skape en opplevelse av manglende mestring. Men også det som skaper mestringsopplevelser vies oppmerksomhet. Særlig sentralt her er mulighetene til å trene på å skrive og få tilbakemeldinger som er nyanserte og peker på både styrker og forbedringspotensial. Klare forventinger, tydelig struktur og samarbeid med medstudenter kan også skape mestringsopplevelser.

Studentene skriver i tillegg om relevans i sine tekster. Noen knytter studiets temaer, forståelser, arbeidsoppgaver og liknende, til egne erfaringer og til eget arbeid og profesjon. Noen gjør det i positiv forstand, de ser nytten av det de lærer. Hos noen beskrives derimot studiet eller enkeltemner og temaer, som mindre relevant.

Videre presenterer vi som nevnt empirien i følgende hovedkategorier: Livet i høyskolen (HIT), livet utenfor høyskolen, og Studenten selv. Disse kategoriene med tilhørende

underkategorier er delvis teoretiske og delvis empirisk styrt. Vi viser her til redegjøringen i metodekapitlet.

4.2 Livet i høyskolen (HIT)

Denne analysekategorien handler om rammer, utstyr og artefakter, organisering av studiet og lærernes undervisningsformer og pedagogiske arbeid.

4.2.1 Struktur og organisering

Studiets struktur og organisering omtales ofte i studenttekstene. Gjennomgående trekker studentene frem den positive betydningen av en tydelig struktur. En av studentene skriver noe som kan eksemplifisere det mange andre også er opptatte av: God struktur i studiet gir henne en opplevelse av at noen har «skrudd på lyset» sånn at hun kan konsentrere seg om å studere. Tidligere har hun i studiesituasjoner erfart at hun ofte har brukt så mye tid til å «lete etter lysbryteren», skjønne hva studiet har som mål, hva som kreves og forsøke å lage et system i en nokså ustrukturert studiesituasjon. Her har noen ivaretatt strukturen, og hun kan bruke tiden på å studere.

Struktur beskrives også hos andre som virkemidler som kan bidra til å skape oversikt og kontroll, samt påvirke opplevd kvalitet:

Dette emnet har til nå være kjempe bra. Det er litt vanskelig å sette fingeren på hva som er bedre med dette emnet kontra de[andre]emnene vi har hatt. Men føler det er planleggingen. Alt er tenkt gjennom i den minste detalj liksom, ingenting er tilfeldig eller klippet og limet fra andre steder. Jeg har en trygghet på at det som blir presentert er så godt planlagt, og det er en ryddighet over alt her.

Som det fremkommer er denne studenten opptatt av at tingene henger sammen og er godt planlagt. Dette skaper trygghet og opplevelse av forutsigbarhet. Mange kobler også slik struktur til egen læring. En uttrykker det slik: «Opptur: Struktur som følges, timeplan som overholdes, forutsigbarhet og god informasjon av emneansvarlig fremmer læring».

At forutsigbarhet og informasjon er viktig når det gjelder opplevelsen av studiet, er mange inne på. En annen student uttrykker det slik: «Jeg er kjempefornøyd med studiet og tilværelsen som student. Det er vanskelig å være kritisk til noe som er så bra tilrettelagt.»

Disse utdragene viser at god informasjon og gode strukturer oppleves som positivt av studenter, og slike sitater finnes det utallige eksempler på. Ryddige lærere, de som informerer i forkant, som følger planer og pensum, og de som gir inntrykk av å være både godt forberedte og engasjerte, foretrekkes av studentene. Veldig mange studenter påpeker at god struktur bidrar til oversikt, til opplevelser av mestring, og til læring. I tillegg til den strukturen som høyskolen står for, er det å strukturere egen studiesituasjon også beskrevet som sentralt i en del tekster. En student uttrykker det slik:

Ny forelesning med [lærer]. Veldig bra! Fikk lest aktuelt pensum i forkant. Det hjalp meg veldig i å få oversikt over tema og det var mye mer spennende å følge med og være aktiv på forelesningen. Ny erfaring for meg å være så godt forberedt, så det vil jeg tilstrebe i fortsettelsen.

Her beskriver studenten betydningen av å være godt forberedt gjennom å ha satt seg inn i pensum før forelesninger. Dette bidrar til en opplevelse av oversikt. I flere tekster fremkommer det at det blir lettere for studentene å være forberedt når det emnet de jobber med har klare planer og tydelige oppgaver. God struktur fra høyskolens side kan fungere som inspirasjon for studentene til å lage seg en mer ryddig studiehverdag.

I motsatte tilfeller, når studentene opplever dårlig struktur og lærere som er uengasjerte og lite forberedte, fremhever de dette i tekstene som noe negativt, forstyrrende, og som potensielt læringshemmende. Dette sitatene kan eksemplifisere dette:

Jeg har lest det meste av pensum og synes det er spennende temaer, men slik dette emnet er organisert, sliter jeg litt med å knytte pensum opp mot forelesningene. (...) Det har vært noe rot knyttet til timeplan og endringer av denne.

En annen student uttrykker at dårlig planlegging og rot er frustrerende, og beskriver det på denne måten: «Planlegging og gjennomføring virker noe «veien blir til mens vi går». Det er nok frustrerende for meg som ønsker oversikt og tydelighet i både emne og timeplan.»

Gode planer og struktur på studiet beskrives i tekstene gjennomgående som gode hjelpemidler, og også som essensielt for å «henge med» og føle at man har kontroll. Slik kan man tenke seg at de ytre rammene kan skape en opplevelse av indre kontroll. Når studiet er organisert slik at studentene opplever en tydelig struktur rundt arbeidet, kan det være med på å gi dem oversikt og motvirke opplevelsen av å være det Tangen omtaler som en brikke i et spill de ikke har oversikt over (Tangen, 1998). På dette området tydeliggjøres det at forhold ved studiet, tidligere omtalt som en del av studiekvaliteten, også kan ha betydning for studentenes studielivskvalitet. Dette gjelder også når studentene opplever utydelighet i planer eller motstridende forventinger. Der strukturen beskrives som mangelfull, tegner studentene et bilde av at det gjør det vanskeligere for dem som studenter. Det kan derfor være nærliggende å anta at dårlig organisering og uklare forventinger kan bidra til en opplevelse av mindre kontroll og mening.

Planer og strukturer kan ses på som nyttige kulturelle redskaper eller artefakter som både kan bidra til læring og påvirke studielivskvalitet. Säljö omtaler artefakter som rutiner, retningslinjer, struktur og manualer som abstrakte artefakter (Säljö & Moen, 2006). Også mer konkrete artefakter kan ha betydning for studiesituasjonen.

4.2.2 Artefakter og utstyr

Det vi omtaler som konkrete artefakter og utstyr er ulike hjelpemidler som kan knyttes til læringsprosess. Det kan handle om ulike hjelpemidler, og vi har i vår sammenheng valgt å trekke frem de vi ser studentene er mest opptatte av i sine tekster. Artefakter kan her være for eksempel data-verktøy og programmer, tilgang til bøker og tidsskrifter, tilgang til grupperom, pc-lab og små stille rom for egenstudier. Det er relativt få funn i denne kategorien, da studentene ser ut til å være mindre opptatt av hjelpemidler enn av strukturer og orden.

Fra høyskolens side er noen artefakter obligatoriske og bruke, for eksempel digitalt klasserom fronter, der all informasjon gis, og innlevering av og tilbakemelding på oppgaver foregår. På den måten er fronter en artefakt for struktur og organisering og for utveksling mellom studenter og lærere. Andre eksempler på verktøy som er obligatoriske for studentene i studiet, er Wiki eller blogg som er knyttet til bestemte arbeidsoppgaver innenfor ulike emner. Dette er verktøy for å skrive sammen, et sted der kunnskap samles i en såkalt to veis web, der alle skal bidra med å skrive slik at kunnskap deles.

Studenttekstene viser at de studentene som har lært seg å bruke slike verktøy opplever disse som nyttige og læringsfremmende. Å lære sammen med andre er sentralt i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette kan knyttes til læring som dialog (Wittek, 2011). Vi ser imidlertid i tekstene at ikke alle studentene ser verdien i kunnskapsdeling. Noen foretrekker individuelt arbeid. Dette kommer tydeligere frem der vi beskriver funn om undervisning og arbeidsformer.

Masterstudiet tilbyr også studentene tilgang til og opplæring i EndNote; et kildebibliotek til å organisere alle bøker og referanser som studenten bruker i skriftlige oppgaver. Når alle kilder er lagt inn, og EndNote kobles til skriveprogrammet studentene bruker, bygges referanselisten automatisk mens man skriver en oppgave. Noen studenter beskriver frykt for å ikke få til det tekniske med dataprogrammer, noe som kan handle om manglende kontroll. En student som benytter EndNote, formulerer seg slik:

En utfordring for meg har vært Endnote, og APA-stil. Jeg har virkelig strev med dette, rett og slett ikke skjønt hvordan det skal se ut. Jeg har greid å legge inn i Endnote, men rett og slett ikke skjønt hvordan det skal se ut. Men nå løser denne utfordringen seg ved å få et nytt kurs. Det blir veldig spennende. Jeg VIL benytte Endnote, fordi jeg ser at det er et nyttig verktøy for meg senere.

Flere studenter anser EndNote som et godt arbeidsverktøy som forenkler oppgaveskriving. De ser hensikten med hjelpemidlet og uttrykker at det gir mening å lære seg dette verktøyet fordi det bidrar til at arbeidet deres blir mer systematisk. Det fremstår som viktig for studentene at hjelpemidler de tilbys eller pålegges å bruke, bidrar til å gjøre det lettere å mestre arbeidet og oppleves som nyttige og meningsfulle. Dermed kan artefaktene knyttes til både kontroll- og arbeidsdimensjonen (Tangen, 1998). En student skriver om det å bruke både PC og telefon som en del av sin egen studieteknikk:

Jeg startet med å kikke på forelesningsnotatene og fant fram i pensum hvor de ulike tingene var. Lagde så tankekart ut fra det jeg anså som relevant. Fikk på den måten et ganske godt overblikk over temaene og sentrale begreper, men synes fortsatt det var for tynt kunnskapsmessig. Satte meg derfor mer inn i stoffet ved å skrive sammenhengende tekster på PC'en. Tematiserte det i ulike dokumenter. Spilte det så inn på telefonen og lyttet.

Jeg syntes dette var en utrolig artig måte å tilegne meg stoffet på. Jeg merker at jeg fikk integrert kunnskapen på en helt annen måte enn jeg er vant til. Har vært ganske rolig i de siste dagene før eksamen, og har tekt at dette her jeg kontroll på.

Flere studenter skriver om fysiske forhold på høyskolen. Noen savner tilgang til å sitte på et lite rom for å få ro til egenstudier, og opplever aktivitet på biblioteket og fellesrom som forstyrrende. Dette gjør det vanskelig å finne egnede steder å konsentrere seg om fagstoffet. Slike forhold kan ha negativ innvirkning på deres studielivskvalitet.

Når lærere tar i bruk ulike hjelpemidler i undervisningen, trekkes det frem som noe som skaper bedre kvalitet på forelesningene. Bruken av bilder, PowerPoint og film, er eksempler på visuelle undervisningshjelpemidler som blant annet kan tilføre en forelesning variasjon. Artefakter og utstyr spiller slik en rolle for studenters opplevelse av kvalitet. Det kan også ha betydning at lærerne mestrer, og har tro på, de hjelpemidler som tas i bruk. Hvis lærerne uttrykker seg kritisk mot noe studentene er pålagt å bruke, kan det oppleves som negativt. Et eksempel ser vi i denne teksten:

Et eksempel er bruk av HS- malen. [Lærer] kunne ikke skjønne at innledning skulle stå på en egen side og syntes vi var helt tullete som hadde levert inn oppgaver som så slik ut. [Lærer] hadde heller aldri vært borti malen og skjønnte ikke hvorfor vi skulle skrive i den. Er ikke dette krav som gjelder hele høyskolen ved innlevering av oppgaver?

Videre skriver denne studenten i sin tekst at opplevelser som dette skaper irritasjon, og at det oppleves som hemmende for læring. Noe som gjennomgående beskrives som sentralt for studentene er lærernes undervisning og arbeidsformer.

4.2.3 Undervisning og arbeidsformer

Det er lagt opp til ulike undervisning- og arbeidsformer i studiet, og mange studenter skriver om hva de foretrekker og hva de opplever som læringsfremmende. I flere tekster tydeliggjør også studenter hvilke arbeidsformer som oppleves som lite nyttige eller som læringshemmende.

Noen studenter liker, og uttrykker at de lærer mest av, å passivt ta imot kunnskap fra foreleser. Andre foretrekker fremlegg, gruppeoppgaver og livlige diskusjoner. Et fremtredende funn er følgelig at studentene har ulike preferanser når det gjelder læreres måte å formidle fagstoffet på. Gjennomgående beskrives likevel variasjon og mangfold i tilnærminger til fagstoffet som en læringsressurs. En student sier det slik:

Foreleserne har ulike tilnæringsmåte og stil i forelesningen, noe jeg setter stor pris på for da blir det ikke kjedelig. Variasjon er nyttig og viktig for å utvikle knagger å henge fagstoffet på. Det virker som hver og en har en genuin interesse for det de snakker om, og jeg tror det er nettopp dette engasjementet som smitter.

Her vektlegges både variasjon og engasjement som kvalitetstrekk ved studiet. Dette knyttes også ofte videre til læring: «Jeg opplever at foreleserne er engasjerte, og de klarer å få til gode dialoger i studentgruppa. Jeg opplever dette som læringsfremmede, og gjør at jeg får inn stoffet fra flere vinklinger».

Engasjerte lærere kan ha stor betydning for både motivasjon, trivsel og læring hos studentene. Et for oss kanskje litt overraskende funn, er at lærerens engasjement, væremåte og undervisningsform for noen ser ut til å kunne kompensere for at studenten i utgangspunktet hadde liten eller manglende interesse for faget. En student skriver:

Jeg som trodde det var så vanskelig da jeg leste dette i sommer, tenkte dette kommer jeg aldri til å skjønne. Men så fikk vi undervisning og så var det så utrolig gøy. Det er mange ord jeg må lære meg, de skriver jeg en liste over og trener på faktisk. Gleder meg til fortsettelsen av kurset!

Studenten knytter deler av sin egen forståelse til lærerens måte å undervise og forklare på. Læreres evne til å knytte teori og praksis sammen, og til å gjøre pensum forståelig, kan ha mye å si for studentenes kognisjon. En annen student, som opplever at lærer gjennom sin undervisning gjør teori mer interessant og forståelig, sier det slik:

Emnet var i utgangspunktet for meg bare et kurs jeg måtte gjennom. Men i løpet av undervisninga merker jeg at jeg synes det er mye mer interessant enn jeg hadde trodd! Det blir fremstilt og undervist i på en spennende og enkel måte, så jeg er veldig fornøyd.

Disse eksemplene viser hvor stor betydning lærere og deres kunnskaper og pedagogiske fremferd kan ha. Samtidig kan deler av det denne studenten skriver problematiseres. Studenten skriver at læreren gjorde fagstoffet «enkelt». Er det god kvalitet hvis lærer allerede har bearbeidet teorien for studenten og presenterer den på en enkel måte? Det kan være positivt når lærerne problematiserer, forklarer, og gir tips når studentene føler de «står fast». For noen kan arbeidet lettere gi mening dersom man får støtte som bidrar til at stoffet blir forståelig. Samtidig er det slik at studentene også trenger utfordringer. En undervisning som er preget av en balansegang mellom støtte og krav, tilrettelegging og selvstendighet og det å mestre og møte nye utfordringer, kan ha betydning for studielivskvaliteten. Det at en lærer støtter studenten, kan knyttes til det Vygotskij omtaler som støttende stillas (Vygotskij, 2001). Støtte fra lærer kan videre bidra til at studenten opplever å være i det psykologen Csikszentmihalyi beskriver som «flytsone». Å være i «flytsone» innebærer at studienes krav og studentens evner samsvarer, slik at studenten kan oppleve å mestre (Csikszentmihalyi, 2000). En lærer kan gjennom støtte, og ved å gjøre teori mer forståelig, være med på å legge til rette for at kravene som ligger i studiet blir oppnåelige for studenten. Å mestre kan igjen bidra til kontroll (Tangen, 1998). Videre skal vi se nærmere på et annet element som kan bidra til opplevelse av kontroll, nemlig tilbakemelding og oppfølging. Dette fremstår som noe som settes pris på av de aller fleste studentene.

4.2.4 Tilbakemelding, oppfølging og relasjon til lærer

Tilbakemelding på studenters arbeid kan på ulike måter ha betydning for studielivskvaliteten. Tilbakemelding kan på den ene siden skape grunnlag for faglig utvikling og forbedring av kvaliteten på et arbeid. Det å gi tilbakemelding på studentarbeider kan dermed forstås som en pedagogisk tilnærming som har som mål å bidra til faglig utvikling. På den andre siden kan tilbakemeldinger være et bidrag til å fremme gode relasjoner mellom studenter og lærere, og følgelig betraktes som en kommunikasjonsform som skaper og opprettholder en relasjon. Videre kan tett oppfølging ved skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver også antas å henge sammen med økt studenttilfredshet (Wittek, 2011).

Skriftlige konstruktive kommentarer direkte i oppgavene blir foretrukket av mange studenter. Det skrives omfangsrikt om tilbakemelding i tekstene, og om hvordan slik respons er med på å motivere studentene videre og bidrar til faglig utvikling og kvalitet. Oppfølging og tilbakemelding fra lærere, bidrar også til at studentene føler seg sett, til at de får jobbet videre med det de burde, og til at de får utviklet evnene sine i positiv retning. Gode tilbakemeldinger

kan ha stor betydning for studentenes selvoppfatning og mestring. De gode tilbakemeldingene beskrives som de som er konkrete og konstruktive og handler om både hva som er bra ved arbeidet og hva som bør endres eller videreutvikles. Flere studenter fremhever også at hyppig og grundig tilbakemelding, og nær relasjon til lærere, gir dem en følelse av forpliktelse og av å bli ansvarliggjort. En uttrykker det på denne måten:

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.

Her fremkommer at studenten opplever å bli sett, og at eget arbeid er sentralt. At dette skaper motivasjon er flere inne på. I en tekst uttrykkes det slik: «Jeg lærer masse av skriveteningsoppgaver, og den gode tilbakemeldingen vi får. Måten tilbakemeldingene blir gitt på er konstruktiv og skaper motivasjon.»

Konstruktiv tilbakemelding, er målrettet, og omtales av London (2003) som feedforward tilbakemelding (London, 2003). Denne typen tilbakemelding foretrekkes av mange studenter, fordi den blant annet kan fremme mestring og være til hjelp når arbeidet oppleves som krevende: «Oppfølgingen på dette studiet er helt fabelaktige og kanskje vil konkrete, veiledende og ærlig tilbakemeldingene hjelpe meg med det som oppleves litt tungt med skolen.»

Andre igjen er opptatte av at tilbakemeldingene gir økte ferdigheter og fører til utvikling både faglig og som menneske. En slik forståelse kan ses i lys av det Harvey og Green omtaler som kvalitet forstått som transformasjon (Harvey & Green, 1993). Sagt på en annen måte: Tilbakemeldingene bidrar til utvikling av kvalitet forstått som prosess. Slike prosesser kan også ses i sammenheng med tidsdimensjonen innenfor studielivskvalitet fordi økte ferdigheter også er positivt med tanke på troen på fremtidig mestring (Tangen, 1998). En student sier det mange andre er opptatt av. Det gir mening å jobbe med det å bli god til å skrive fordi slike ferdigheter er avgjørende med tanke på avhandlingsarbeidet. Slik kan opplevelse av mening ses i sammenheng med tidsdimensjonen (Tangen, 1998), fordi studentene ser nytteverdi av arbeidet de gjør på studiet i et fremtidsperspektiv. Det kan således også knyttes til det Harvey

og Green omtaler som kvalitet forstått som relevans (Harvey & Green, 1993). Her er tilbakemeldingene av stor betydning:

Det jeg hittil vil ta frem som mest positivt for meg ved studiet er de grundige og tydelige tilbakemeldingene vi har fått på oppgaven vi har skrevet. Dette ser jeg på som en fantastisk hjelp for at jeg skal bli god til å skrive, noe jeg helt klart trenger for å bli rede til å skrive en masteroppgave.

For noen studenter er det også viktig at de selv får avgjøre hvordan de bruker tilbakemeldingen til å forme sin egen tekst og sette sitt eget preg på arbeidet. En student knytter dette til tilbakemeldingen fra en lærer:

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. Dermed blir teksten vår egen, selv om vi har fått tilbakemelding.

Enda et eksempel følger under. Her skriver studenten ikke bare om tilbakemelding fra læreren, men også om hvordan studentene seg imellom diskuterer dette.

Jeg føler meg utrolig privilegert som studerer på akkurat dette studiet, med akkurat disse folkene. Jeg har jo skjönt at det er veldig mye jobb for lærerne å følge opp studentene. Men tenk på hvilke fagfolk lærerne bygger opp ved å organisere studiet på den måten! Samtlige jeg har snakket med i klassen sier at de ikke har vært borti lignende før [ang. tilbakemelding, seminarer og nærhet til elevene] og at dette studiet er helt unikt i denne sammenheng.

Oppfølgingen betraktes hos denne studenten som noe som har betydning for at studentene blir gode fagfolk. Tilbakemeldingen kan derfor både forstås som viktig her og nå og med tanke på fremtidig arbeid. Det at lærerne er «nær» studenten er også av betydning. En setter disse ordene på det:

Det er uvant for meg at flere av foreleserne bruker fornavn på oss. For meg gir det en følelse av likeverd og annerkjennelse. På den andre siden føler jeg et ansvar. Et ansvar for å møte opp til forelesninger og møte opp forberedt. I store kull tidligere følte jeg at det ikke var noen som la merke til

om man ikke møtte til undervisning. I dette kullet føler jeg et ansvar for å møte på forelesninger og delta for å opprettholde en god dynamikk i kullet.

En annen uttrykker det slik:

Jeg må ærlig innrømme at jeg ikke hadde forventet å møte en så god og nær lærerrelasjon på et mastergradsstudiet. Min erfaring fra bachelorstudiet, med 130 elever, er at læreren selv etter 3 år ikke visste hvem jeg var. Kunne kanskje ikke navnet heller. Og det husker jeg at jeg syntes var vanskelig. Jeg føler at vi blir møtt og sett på masterstudiet og det er en veldig god opplevelse.

Disse eksemplene viser hvor viktig tilbakemeldinger er for studentene, og hvor motiverende det oppleves også for voksne studenter å bli sett.

Gode relasjoner til lærerne, ses nettopp som læringsfremmende og motiverende (Federici & Skaalvik, 2013; Langfeldt, 2008; Nordahl, 2010). Som Federici og Skaalvik (2013) påpeker i artikkelen: *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring*, har kvaliteten i relasjoner også stor betydning for voksne studenter (Federici & Skaalvik, 2013). Forfatterne referer til ulike studier på feltet, som bekrefter at en subjektiv opplevelse av lærer som støttende, har stor betydning for motivasjon, læring, trivsel og opplevelse av kvalitet. I slik forskning skiller det mellom emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte, handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge med lærerne. Instrumentell støtte refererer til om elevene opplever blant annet at de får konkrete tilbakemeldinger og veiledning. De to formene for støtte henger sammen, slik at de som opplever å få emosjonell støtte, også har en tendens til å oppleve at den instrumentelle støtten er kvalitativt god. Forfatterne hevder at det kan handle om at de som opplever å få instrumentell støtte, i tillegg kan oppfatte det som et tegn på at de blir verdsatt, respektert og anerkjent (Federici & Skaalvik, 2013). I studentenes tekster er det nettopp denne tosidigheten som kommer frem: De konkrete tilbakemeldingene beskrives som hjelp til videre arbeid samtidig som de gir studentene en opplevelse av å bli tatt på alvor.

I mange av tekstene fremgår det at den tette oppfølgingen og den gode relasjonen mellom studenter og lærere er overraskende for studentene, og at mange ikke hadde forventet dette på et masterstudium. Dette kan blant annet handle om tidligere skoleerfaringer, og dermed knyttes til tidsdimensjonen (Tangen, 1998). En annen student skriver dette om oppfølging:

Jeg vil trekke frem viktigheten av å bli sett når noe oppleves problematisk. X har vært enestående i sin oppfølging av hver enkelt elev. X har svart på mailer, vært engasjert, empatisk, støttende og gitt gode råd. Det er naturligvis en ekstraserivice som jeg kan tenke meg tar mye ekstra tid, men fy søren så bra det er! Det øker motivasjon, trivsel og sannsynligvis det faglige utbytte. Fortsett med dette!!!!

Dette utdraget viser at studenten får tett oppfølging og dermed opplever å bli tatt på alvor, og bli sett og hørt. Det er flere studenter som uttrykker at de er tilfredse med slik tett oppfølging etter at de har skrevet om problemer i sine tekster. Det vitner om tillit til lærer og gode relasjoner.

Samtidig som studenttekstene kan være et verktøy for refleksjon over egen prosess, er de også en kommunikasjonskanal til lærer. Tekstene kan avdekke hva studenter strever med, hva som oppleves som greit, og det blir mulig for lærer å tilrettelegge undervisningen deretter (Dysthe & Hertzberg, 2006). Imidlertid vil det også være nødvendig å være oppmerksom på eventuelle svakheter ved denne typen kommunikasjon. Da tekstene ikke er anonyme, kan noen studenter av ulike årsaker kanskje holde tilbake informasjon. Det kan også være slik at noen studenter ønsker å være høflige, og derfor fremstår som mer positive enn de i realiteten er. Kanskje vil det også være slik at de som har mest utbytte av denne kommunikasjonsformen er de som har en god relasjon til læreren som skal lese teksten (Dysthe & Hertzberg, 2006).

Noen studenter opplever å få negative tilbakemeldinger. Negative tilbakemeldinger handler ofte om at studentene opplever at det primært fokuseres på det de ikke mestrer. Slike tilbakemeldinger kan forsterke følelsen av å ikke strekke til. En student skriver:

Denne måneden har jeg fått en liten oppvekker på min individuelle oppgave. Jeg fikk massiv kritikk på språk i teksten. Det er litt skummelt hvor mye det egentlig var. Det skremmer meg fordi jeg blir usikker på om jeg er i stand til å skrive en master når jeg sliter så mye skriftlig. Selv nå som jeg forsøker å ha fokus på språk når jeg skriver og leser gjennom, blir det ikke bra, det oppleves heller som verre. Huff.

Negative tilbakemeldinger og kritikk kan for noen oppleves vanskelig, og kan få studentene til å tvile på egne ferdigheter. En slik tvil kan også handle om tidligere erfaringer med negative tilbakemeldinger eller om tidligere negative mestringserfaringer. Reaksjonen på

kritiske tilbakemeldinger kan følgelig ses i lys av både kontroll- og tidsdimensjonen, fordi tidligere erfaringer kan påvirke nåtidig opplevelse av mestring og fremtidige forventninger (Tangen, 1998). Hvis studentene opplever at tilbakemeldingene er for kritiske, kan dette også ha betydning for deres relasjon til lærerne.

Vi ser flere eksempler på at slike relasjoner er viktige for masterstudentene. Men det er ikke bare disse relasjonene som er av betydning. Det er også slik at relasjoner studentene imellom vies mye oppmerksomhet i en del av tekstene.

4.2.5 Samarbeid og relasjoner studentene imellom

Gode relasjoner til medstudenter vil kunne ha betydning for den enkeltes tilhørighet. Samarbeid i grupper som fungerer godt, kan potensielt øke studentenes motivasjon og læringsutbytte. En student omtaler dette på denne måten;

I det hele tatt er jeg i en gruppe med solide flinke og motiverende mennesker. Når jeg var syk følte jeg meg veldig ivaretatt. På mitt verste hjalp X og X meg å bære ryggsekken min, å gi meg en støttende hånd når det trengtes. Når jeg holdt på å gi opp studiet på grunn av smerter klarte de å overtale meg til å bli. Noe jeg er dem veldig takknemlig for.

Gode relasjoner mellom studenter kan bidra til trivsel og er viktig både med tanke på det sosiale i studiehverdagen og når det gjelder læring.

Grappa 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.

Slik vi forstår det, kan slike beskrivelser knyttes til at læring er noe som skjer i individet, samtidig som individet oppholder seg i ulike sosiale- og fysiske kontekster, og også påvirkes av disse. Læring er slik en aktiv prosess, og skjer i og mellom mennesker, noe som kan knyttes til et sosiokulturelt syn på læring (Wittek, 2012). Kognisjon og refleksjon kan også ses i lys av Bandura. Albert Bandura regnes for å være den sosial kognitive teoriens far. I

denne teorien beskriver han at læring skjer i gjensidig samspill mellom adferd, personfaktorer og miljø (Imsen, 2014). Vi er ikke passivt underlagt biologiske faktorer eller miljøet vi er i, hverken hjemme, i arbeidslivet eller som student. Studenten gjør seg gode erfaring med gruppearbeid, reflekterer over dette, og har videre en forventning om å mestre ved å bidra aktivt i gruppen neste gang (Bandura, 1997).

Gode relasjoner kan også skape trygghet og bidra til at studenter tør å være muntlig aktiv i undervisning. En student skriver dette om klassemiljø og muntlig aktivitet: «Positivt klassemiljø – Jeg opplever klassen som mer sammensveiset nå. Og det gjør at det ikke er like skummelt å snakke i klassen. For meg er dette svært viktig».

Slik kan tillit, anerkjennelse, det å bli sett og det at noen har forventninger knyttet til at man bidrar, være læringsfremmende. Dette tydeliggjør relasjoners betydning. Samhandling og kunnskapsutveksling er andre relasjonelle faktorer studenter trekker frem som fremmende for egen læring og opplevelse av kvalitet. En student sier dette om det å lære av medstudenter:

Jeg må innrømme at det å ta master er vanskelig!! Men samtidig utrolig interessant, og jeg prøver å ta til meg all kunnskap. Men jeg merker at det er flere i klassen som kan utrolig mye. Og de sitter og reflekterer rundt ting som jeg aldri har hørt om engang. Men det prøver jeg å ta til meg, og jeg føler jeg lærer mer når de forteller hva de kan. Så sånn sett hjelper det å ha folk med forskjellig utdanning i en og samme klasse. Vi har mye å lære av hverandre.

Slik kan studenters tverrfaglige kompetanse bidra til læring, både for den enkelte student og for medstudenter. For eksempel ved at flest mulig perspektiver og synspunkter løftes frem, eller ved at andre studenter oppleves som støttende stillas (Vygotskij, 2001). Slik kan studenter bidra til hverandres faglige utvikling. Relasjoner knyttet til medstudenter i kollokviegrupper blir også stadig nevnt i tekstene. Noen studenter holder kontakten, og støtter hverandre, også utenfor institusjonen:

Da jeg så eksamen oppgavene holdt jeg på å besvime. (...) Kunne ikke skjønne hvordan jeg skulle klare det. Men prosessen ble utrolig gøy! jeg lærte masse av å jobbe en uke med oppgaven og har brukt kollokviegruppa og familien mye i denne prosessen. Resultatet av eksamen vet jeg ikke enda,

men det viktigste er at jeg har lært masse av den, og det var virkelig moro å jobbe med den ...

Når studentsamarbeid fungerer godt kan dette bidra positivt til studielivskvaliteten. En student skriver: «Kollokviegruppa: Fantastiske damer. Som alle har sitt å stri med. Men alltid har de tid til å diskutere, forklare og støtte.»

En student beskriver også samarbeid med medstudenter som motivasjonsfremmende:

Opplever at kollokviegruppen fungerer meget godt! Dette er i aller høyeste grad med på å motivere meg. Vi skal møtes som gruppe i morgen for å diskutere pensum til eksamen. Veldig greit, siden det kan bli noe ensformig og kjedelig å sitte alene med forberedelsene. X og jeg har stor nytte av å arbeide sammen, noe vi også har gjort i forkant av denne eksamen.

Felles skriveseminarer blir trukket frem som læringsfremmende av mange, noe som også kan knyttes til strukturer, og til undervisningsformer og arbeidsmåter i studiet. En student beskriver egen læring etter et slikt seminar, på denne måten:

Jeg føler at min utvikling var privat og hadde ikke behov for å dele mine tanker rundt min skriveprosess. Men der tok jeg feil! Det var veldig bra og viktig både å gi og få tilbakemelding på tekst. Ikke bare fikk jeg lære av hvordan andre skrev, men fikk også høre hva som gjorde andre usikre. Det var til stor hjelp for meg. Det var veldig lærerikt å se hvor ulikt man tenker, erfarer og lærer. Jeg har fått med meg viktig kunnskap i videre oppgaveskriving. Så takk!

Studenten fremhever her positive erfaringer knyttet til det å dele kunnskap. Videre tydeliggjøres det at tilbakemelding ikke bare er av betydning når den kommer fra lærer. Samtidig som dette eksempelet kan knyttes til relasjoner mellom studenter, handler det også om høyskolens undervisningsopplegg. Høyskolen legger opp til at studenter skal dele tekst med hverandre. Å dele kunnskap med andre kan slikt bidra til utvikling og læring på flere måter. Når studenter må dele tanker og skriftlige arbeider med hverandre blir de kanskje mer bevisste egne styrker og svakheter.

Videre er gruppearbeid en arbeidsform dette masterstudiet benytter hyppig det første året. Gruppearbeid kan bidra til at studenter blir bedre kjent og skaper gode relasjoner. Mange

studenter har meninger om gruppearbeid, og har både positive og mer negative erfaringer med denne arbeidsformen. De som beskriver gode relasjoner til medstudenter, beskriver også nytten i studentsamarbeid. Når en gruppe fungerer godt, og består av studenter som har gode relasjoner til hverandre, trekkes samarbeidet frem som positivt og læringsfremmende for studentene. En student fremhever godt samarbeid og relasjoner på denne måten også i perioden med selvstendig avhandlingsarbeid: «Diskusjoner på skolen med medstudenter, god kontakt ellers med en medstudent – vi benytter hverandre til undring, veiledning og diskusjon. Både via mail, telefon utenom undervisningsdagene. Gull verdt!»

En annen student, som også opprettholder relasjonen til medstudenter i fritiden, skriver: «I gruppa jobber vi veldig effektivt og har fått en god drive, med arbeidsfordeling, etterseing av tekst gjennom mail o.l. At vi møtes til sosiale treff tror jeg også har gjort masse for tryggheten og gruppedynamikken».

I et sosiokulturelt perspektiv lærer man sammen med andre, og blir bevisst på seg selv gjennom tilbakemeldinger og reaksjoner fra de man samhandler med. Albert Bandura hevder at hva og hvordan vi tenker aktivt påvirker våre liv og omgivelser (Imsen, 2014). Vi er ikke passivt underlagt biologiske faktorer eller miljøet vi er i, og personfaktoren, forventning om mestring «self-efficacy» er derfor sentral. De studentene som har høy forventning om å mestre oppgavene de står ovenfor, arbeider hardere, er mer utholdende og presterer bedre (Bandura, 1997). Troen på egen kapasitet bestemmer hva vi gjør med de evner, kunnskaper og ferdigheter vi har. Troen på å mestre utvikles gjennom erfaringer i det virkelige liv med personer som er viktige, både som forbilder og gode veiledere.

Studenter måler ofte egne ferdigheter opp mot andres. Dette gjelder spesielt med tanke på karakterer og i forhold til hvilke studenter som har «noe å komme med». De studentene som fremstår som teoretisk sterke og selvsikre, oppfattes gjerne som dyktige, og andre studenter vurderer kanskje sin egen kompetanse opp mot deres. Man lærer sammen, av hverandre, og i flere av tekstene skriver studentene om klassemiljøet. Dette kan sees i lys av relasjonsdimensjonen, men kan også knyttes både til arbeid, til kontroll og til mestring, da samarbeid kan gi læring og nye perspektiver som kan bidra til mestring (Tangen, 1998).

Noen studenter uttrykker irritasjon over at ikke alle i klassen deltar muntlig i forelesninger. Et eksempel er dette:

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 alle fall jeg verker etter å kunne diskutere. Jeg er nok også litt irritert, fordi jeg mener at ingen er for god til å slippe å dele sin kunnskap med andre.

Slik kan manglende studentdeltakelse i forelesninger, og en «skjev» dynamikk i en klasse oppfattes negativt av noen studenter. En annen student skriver dette: «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».

En tredje student har reflektert ytterligere omkring klassens passive studenter:

Masterskissegruppen har fungert fint, men her har det også vært forskjeller på hvem som har bidratt aktivt. De «stille» jentene brenner inne med mye kunnskap og refleksjoner og er ikke tøffe nok til å dele med seg. Har tenkt en del på hva det er som gjør at de ikke deler så mye av egne tanker og refleksjoner. Kjenner at jeg blir litt lei av det også, jeg kan like litt tøff meningsutveksling og at noen tør å hevde noe. Det kan rett og slett bli litt kjedelig.

En annen student, som har negative erfaringer med gruppearbeid, sier det slik:

Jeg føler ikke at jeg har veldig stort utbytte av gruppearbeid. Jeg kan se at vi i gruppen har ulikt syn på saker og at det kan være læring i det. Men jeg føler at det tar mer energi enn det er til nytte for meg. Det er veldig tidkrevende å jobbe i gruppe. Vi er fem stykker i gruppen og jeg syns det er mange meninger å ta hensyn til.

På tross av at studenten her ser det faglige perspektivet, oppleves gruppearbeidet likevel som tidkrevende og lite nyttig. Selv om relasjonene ikke beskrives som dårlige, er de antakelig kanskje heller ikke spesielt gode. Grepperud (2007) hevder at for voksne utgjør studiet også en viktig arena for bevisstgjøring og utveksling av erfaringer, ikke minst er medstudentene viktige. Ofte har voksne studenter yrkesmessig bakgrunn, og i en del utdanninger møtes også flere med samme yrkesbakgrunn. Dermed fungerer studiene også som en slags kollegial

samhandlingsarena (Grepperud, 2007). For noen er det nettopp denne erfaringsutvekslingen med medstudenter som er studienes primærutbytte, og det bidrar helt åpenbart til å gi fokus og retning i studiet. Slik vi forstår Grepperud, kan gruppearbeid bidra til at studentene opplever mening og relevans i studiet.

Ut fra den empirien som er presentert til nå, fremkommer det at studentene omtaler mange ulike forhold i høyskolen som kan ha betydning for deres studielivskvalitet. Men studentene er også opptatte av livet utenfor høyskolen når de skriver sine tekster om hvordan det er å være masterstudent og hva som fremmer og hemmer læring.

4.3 Livet utenfor høyskolen

Mange studenter har arbeid, barn, livspartner, familie og fritidsaktiviteter som opptar dem og som har innvirkning på studievirksomheten deres. Generell livskvalitet, ulike utfordringer og problemer på de arenaer som individet ferdes på, vil derfor kunne ha betydning for opplevd kvalitet i livet som student. Sagt på en annen måte: Studielivskvaliteten påvirkes også av andre deler av livspuslespillet og må ses i lys av at studentene ferdes på ulike arenaer, og har flere roller enn bare studentrollen. En student beskriver vanskelige prioriteringer, og har også et ønske om å være mer stolt av alt hun tross alt får til.

Dagene er preget av stress, dårlig samvittighet, motløshet og økonomiske bekymringer, men også glede, engasjement og følelser om selvrealisering og mestring. Jeg vet hvem jeg vil være, men føler ofte jeg svikter. Mammaen i meg svikter når barnet blir levert i barnehage og jeg ikke engang skal på jobb. Husmora svikter når klesvasken vokser på vaskeroms gulvet og kona svikter når det blir valgt lettvinne middagsløsninger og kveldene blir brukt til alenetid med bøker eller pc. Samtidig svikter studenten når jeg velger å vaske huset fremfor å lese. Stadige prioriteringer fører til stadige nedprioriteringer. Det er lett å henge seg opp i alt jeg ikke rekker og får til, men nå fremover skal jeg forsøke å bli flinkere til å være fornøyd med og stolt av alt jeg får til.

Når det ikke blir nok tid til å studere og kvaliteten ikke blir slik studentene gjerne skulle ønske, fører dette til dårlig samvittighet for mange. Dette opplever en del studenter at det er vanskelig å finne en løsning på, fordi de fleste ikke bare er heltidsstudenter, men voksne

mennesker med ansvar for mer enn bare seg selv og sin egen studiesituasjon. Tekstutdraget nedenfor belyser kompleksiteten i det å være voksen student.

Jeg sitter på kne ved siden av senga. Jeg kjenner den raske pulsen under fingrene mine. Den er sterk. Jeg ser på klokka, teller, ser på klokka igjen. 98 ... Blodtrykket har jeg allerede målt. Det var fint. Han er redd, men han blir roligere av å høre at målingene er fine. Mest av alt trenger han noen å snakke med. Jeg blir hos han litt, men jeg vet at jeg snart må videre. Jeg er ikke masterstudent akkurat nå, jeg er sykepleier ...

Jeg legger termometeret fra meg. Det viser 40,3. Jeg løfter han opp. Han har bare bleie på. Jeg kjenner den varme kroppen hans mot kroppen min. Jeg åpnet vindu og holder han litt i den kalde lufta. Han er trøtt. Det er natt og jeg har vekket ham. Han gråter, men ikke høyt. Klynker nærmest. Jeg er ikke mastergradsstudent akkurat nå, jeg er mamma ...

Det er ikke akutt, og det trenger ikke være dødelig. Men det må opereres og det er ikke sikkert at hun noen gang vil bli bra. Jeg vet at hun er engstelig. Jeg blir med henne opp til sykehuset. Ikke fordi jeg trenger, men fordi jeg vil. Hun har jo alltid vært der for meg. Jeg er ikke masterstudent akkurat nå, jeg er datter.

Jeg sitter i timen. Foreleseren forteller levende og engasjert om ... jeg kjenner at det er noe som våkner inni meg. Jeg kjenner at jeg er på riktig sted. I kveld vil jeg også levende og engasjert, fortelle det jeg husker videre til mannen min. Ikke så lenge etter jeg har begynt å snakke kommer jeg til å stoppe opp for å klage over at han ikke følger med. Deretter vil jeg le og tvinge han til å høre på meg litt til. Tilbake i timen er jeg stille. Jeg funderer, reflekterer. Læreren snakker fortsatt. Jeg er stille i klassen, men inni meg bruser jeg over. Jeg har ikke rukket alt jeg skulle ønske, men det er greit. Jeg skal klare det. For jeg vil. Og jeg vet at jeg kan. Nå er jeg masterstudent

Å prestere på høyskolen samtidig som man skal fylle flere ulike roller i privatlivet, kan føre til press, og til at man kanskje opplever å ikke strekke til på noen områder. For noen studenter blir dette belastende, og enkelte føler at utfordringene blir for mange. Det kan handle om at

studenter mister kontroll og derfor opplever at studielivskvaliteten reduseres (Tangen, 1998). Der det blir et gap mellom intensjon og ønske på den ene siden, og realitet og virkelighet på den andre siden, beskrives ofte manglende mestring og en følelse av å ikke strekke til. Det kan forstås slik at studentene ikke har kontroll over studielivet fordi de styres av mange andre hensyn som de opplever at de ikke kan la være å forholde seg til. Ekstra krevende blir det kanskje for dem som beskriver det å studere som et meningsfullt arbeid som de ønsker å bruke tid på, og som de hindres i å prioritere fordi de inngår i relasjoner utenfor studielivet som de også må og selv ønsker å ivareta.

Det å ha jobb ved siden av studiene eller det å ikke ha jobb, ser også ut til å kunne påvirke studentenes studielivskvalitet, både positivt og negativt.

4.3.1 Jobb

I tekstdeler som omhandler studentenes jobb utenfor studiet, er det noen hovedtendenser. Studentene skriver om det krevende i å skulle kombinere jobb og studier. Flere studenter beskriver at de jobber mye ved siden av studier og at dette kan være belastende. Mange har i tillegg barn og familie som krever sitt. I tekstene beskriver studentene ulike måter å håndtere utfordringer knyttet til dette på. Det kan være at noen redusere sine stillinger, eller at de sørger for avlastning fra familie eller andre. Noen studenter ser det også som helt nødvendig å lage egne «strengte» tids- og leseplaner, for slik å strukturere sine selvstudier, noe som kan bidra til opplevelse av kontroll. En skriver det slik:

Kjenner at det å være fulltidsstudent i kombinasjon med jobb er krevende, og jeg blir utfordret til å holde meg til studieplanene jeg setter opp for meg selv. ... 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.

Denne studenten jobber bevisst for å takle studielivet. Kanskje har tidligere mestringserfaringer med å lage egne planer bidratt til at studenten har reflektert over hvilke strategier som skal til for å kunne mestre på tross av utfordringer. Slik kan dette i tilfelle knyttes til Tangens tidsdimensjon (Tangen, 1998). En annen student uttrykker seg på denne måten om arbeid ved siden av studier:

Min livssituasjon oppleves for tiden som ganske hektisk, da jeg jobber fulltid i [omsorgsyrke] og er treningsinstruktør på X. Til tider er jeg ganske

sliten, men kjenner også at jeg liker å ha en hektisk hverdag og at dette tvinger meg til å organisere og planlegge på en måte jeg aldri før har vært nødt til. Det er jammen fascinerende hvor mye man kan rekke i løpet av en dag hvis man bare er strukturert nok!

Her ser vi enda et eksempel på at struktur og orden kan bidra til mestring. Dette har vi også vært inne på tidligere. En annen student som opplever det å jobbe ved siden av studiet som krevende, sier det slik:

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 innlevering av oppgaver, men det gir også en tilfredsstillelse å klare å gjennomføre det som kreves.

Å mestre til tross for stort press og høye forventninger i livet utenfor, kan kanskje bidra til økt selvfølelse og til at motivasjonen opprettholdes gjennom studietiden. At det er hektisk for mange er tydelig i tekstene, men samtidig kan studiene oppleves som noe givende midt i en hverdag med mange andre gjøremål. En student beskriver en slik situasjon.

Jeg tror jeg dør av utmattelse! Denne måneden har virkelig vært hektisk. Mye skolearbeid, mye hjemme og mye jobb. Så dagen har ikke nok timer. Låter det kjent? Men det flotte er at det er så moro. Undervisningen har vært strukturert og det er en fryd å være tilbake i [lærer]sine timer. Kreativt, morsomt og lærerikt.

Dette er nok et eksempel på at mange studenter tåler et høyt press og store arbeidsmengder dersom studiet er strukturert og oppleves som positivt. I tillegg til at kombinasjonen av studier og mye ansvar på andre arenaer beskrives som krevende i mange tekster, er det også noen som uttrykker usikkerhet når det gjelder sin egen jobbsituasjon og mener at det får betydning for studentrollen også:

Parallelt med studier har jeg jobb og omorganisering å forholde meg til. Det er tøffe tak på (jobben) om dagen. Jeg er veldig bekymret for min egen stilling og vet ikke hvor, eller hva 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.

Et annet sentralt funn at studentene er opptatt av å se studienes relevans med tanke på jobb. Det kan handle om relevans i nåværende jobb, eller relevans med tanke på fremtidige yrkesmuligheter. Mange studenter fokuserer på om utdanningens temaer og pensum er relevant i forhold til egen praksis. Ifølge Havnes (2014), kan man forvente dette, at studenter naturlig er opptatte av å se meningen med det de lærer i forhold til arbeidskontekst utenfor utdanningen (Havnes, 2014). Mulighetene for arbeid etter endt utdanning, kan handle om kvalitet som relevans, og kan knyttes til arbeidsdimensjonen (Harvey & Green, 1993; Tangen, 1998). Vi ser i studenttekstene at noen studenter opplever studiet som relevant i forhold til eget arbeid, og at andre ikke gjør det i like stor grad.

Relevans kan også knyttes til at motivasjon for voksne studenter ofte handler om utvikling og interesse i forhold til noe (Grepperud, 2007). Grepperud har i en studie av fleksible studenter konkludert med at arbeidslivet har stor betydning for voksne, som grunnlag for livsopphold, identitet, selvrealisering og selvrespekt (Grepperud, 2007). Slik vi forstår det, kan opplevelsen av kvalitet i et studie dermed også handle om at man har arbeidserfaringer og relatere utdanningen til, eller at studiene har relevans for fremtidig arbeid. Noen beskriver en relevans med tanke på eget arbeid: «Stoffet er veldig interessant, masse bra artikler, jeg har tatt i bruk aktivt på jobb.» Andre studenter beskriver, som i eksemplet som følger, manglende relevans mellom masterutdanningen og eget arbeid: «Jeg føler temaene har lært meg mye, men jeg må nok bruke tid på å overføre kunnskapen til praktisk handling. Avstanden fra høyskolens tilgang på forskning og teori til praksisfeltet virker lenger og lenger (eller les: min gamle jobb).»

At pensum oppleves som relevant, kan handle om forståelse og mening her og nå, og om samsvar mellom teori og praksis. Videre kan relevans også sees i sammenheng med et ønske om fremtidig bedret økonomi. Privat økonomi i studietiden kan være en faktor som påvirker livskvalitet generelt og dermed også studielivskvaliteten. Motivasjon kan slik for mange henge sammen med økonomi og fremtidsplaner knyttet til nytt arbeid og bedre lønn. En student skriver:

Veldig ok å studere på alle måter, bortsett fra den økonomiske. Så har vært på jobbintervju nå nylig, og de var veldig interessert i denne masteren. Så tror nok det vil være en fordel for meg å ha den i boks snart!

Slik kan studenten oppleve at studiene som meningsfulle knyttet til fremtidig arbeid. Det er flere studenter som beskriver prosesser, der de tar tak i utfordringene de har utenfor høyskolen, for slik å tilstrebe å bedre kvalitet i sitt studieliv. Studiene opptar mye tid for de fleste studentene. Liten fritid, og prioriteringer av hva tiden bør brukes til, er også mye diskutert i tekstene.

4.3.2 Fritid

Det er utfordrende for mange studenter å føle at de ikke har nok tid til å prioritere familie og venner i studietiden. Likevel opplever mange at det å studere er viktig for dem, og at det er verd slitet. En student som beskriver utdanning som personlig utvikling og vekst, og som en investering, uttrykker seg slik:

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 et nytt prosjekt, å skape en ny identitet, på flere arenaer.

Noen gir uttrykk for at de takler å kombinere fritid sammen med familie, selv om arbeidspresset knyttet til studier er stort. Noen studenter legger også i korte perioder studentrollen helt bort for å tilbringe tid med familie, noe som kan bidra til økt livskvalitet og gi overskudd. Dette beskrives av en student på denne måten: «Det har vært helt fantastisk med et lite avbrekk fra både jobb og studier, og jeg er litt stolt av meg selv i forhold til at jeg har klart å være fullt og helt tilstede for familie og venner i ferien.»

Mange studenter beskriver at å bruke noe fritid på trening er viktig for å få overskudd, og at trening slik bidrar til å bedre kvaliteten på arbeidet med studiene:

Som regel trener jeg før jeg setter meg ned med arbeidet. Det er en fin start på dagen i tillegg! Dette har stort sett fungert greit for meg og jeg opplever

at jeg blir mindre trøtt, enn om jeg sitter hjemme alene hele dagen for å lese.

En annen student, som også opplever at trening gir overskudd, sier det slik:

De siste månedene har jeg kommet skikkelig i gang med trening igjen, og det merker jeg gjør en forskjell på overskudd og energi. Hadde aldri trodd jeg skulle bli en sånn som er ute og jogger 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.

Vi ser at fritid er viktig for mange, og at mange studenter er opptatte av å opparbeide seg overskudd i fritiden for å øke egne prestasjoner i studiene. En student skriver:

Jeg har begynt å trene igjen ... fordi jeg har synes det har vært litt tungt med skolearbeidet har trening blitt bortprioritert. Jeg har ikke hatt overskudd i det hele tatt. Og hva gjør trening for kroppen? Det gir meg overskudd, og jeg blir mer fornøyd osv. Jeg tror trening kan øke skolemotivasjonen.

For denne studenten er trening og fritid viktig, og det ser ut til at trening vil kunne påvirke motivasjonen. Det er også studenter som mener at studiene opptar så mye tid at fritid, trening og familie i liten grad kan prioriteres:

Studier har førsteprioritet, og det går ut over både familieliv og sosialt samvær med andre. I tillegg får jeg ikke tid til å være så mye fysisk aktiv som jeg trenger å være. Det at det er vår og fint være gjør at det er ekstra utfordrende å sitte med nesa ned i bøkene, men jeg er fortsatt motivert til å klare meg gjennom dette studie, og tenker det er verdt innsatsen.

Denne studenten har også et ønske om å være aktiv, men velger likevel å bortprioritere dette til fordel for studier. Kanskje er trening mindre viktig for denne studenten enn for de som velger å prioritere trening. Det kan også handle om at motivasjonen opprettholdes av andre ting, som for eksempel av fremtidsplaner, slik at egne behov «her og nå» ikke blir like viktige. Slik kan man tenke seg at studiesituasjonen her og nå også påvirkes av tanker om de fremtidige mulighetene som studiet vil gi. Dette inngår som en sentral del av tidsdimensjonen

innenfor studielivskvalitetsbegrepet (Tangen, 1998). Familie og relasjoner utenfor studiene er videre noe det også ofte skrives om i tekstene.

4.3.3 Familie og relasjoner

Gode relasjoner og støtte oppleves som viktig for studentene. Dette er ikke bare relasjoner de har til andre i høyskolen, men også relasjoner de har til venner og i jobbsammenheng. En student beskriver støtte fra familie og venner slik: «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»

Støtte oppleves godt og kan bidra til økt opplevelse av kvalitet i livet som student. En annen student skriver dette: «Familien min dro på en miniferie onsdag. Da bestilte mannen min tur på eget initiativ og sa at han så jeg trengte være alene. Så full støtte hjemme gjør jo ting litt enklere.»

De studentene som opplever støtte og forståelse hjemme fremhever dette som positivt, og det er tydelig at det settes pris på. En annen student som opplever støtte i sin partner skriver:

Jeg har tatt i bruk min samboer som samtalepartner om sentrale begrepet i temaene vi leser, ikke fordi hun er så veldig interessert, men for å øve meg på å snakke høyt om faget. Det gir meg mye. Jeg får på den ene siden kjapt en forståelse over hva jeg må sette meg bedre inn i, og på den annen side kan jeg gi meg selv en klapp på skulderen fordi jeg har bedret min kunnskap på andre områder. For min samboers del tror jeg det kan være mindre interessant til tider, men hun er heldigvis både klok og tålmodig.

At det er en sammenheng mellom hvordan studentene har det utenfor studiet og muligheten til å fokusere på studiene kommer også frem hos noen studenter. En av dem sier det på denne måten: «Det har ordnet seg på hjemmebane. Det gjør jo at jeg får det mye lettere i hverdagen og kan konsentrere meg bedre om studiene som er så viktig for meg!»

Men selv om de opplever støtte og forståelse, kan tiden som kan brukes på studiene likevel bli for knapp. Flere studenter fremhever at det er frustrerende dersom de for eksempel må avbryte en skriveprosess når de føler at de har flyt i oppgaveskrivingen:

Å kunne bare sitte der, drite i tida og klokka, jobbe videre når jeg er på gli, det ville vært flott. Det å måtte pakke ned bunkene med bøker, hente en unge, klokka går; snart må jeg være her, snart må jeg være der. (...) 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.

Opplevelsen av å jobbe på det denne studenten beskriver som lånt tid, preger også en del andre tekster; studiet skal ivaretas i et liv som inneholder mange relasjoner og forpliktelser som studentene ikke kan skyve til side i et hektisk hverdagsliv.

At hverdagslivet fungerer, fremheves av studentene som viktig. I motsatt fall, når studenter opplever liten grad av støtte og mindre gode relasjoner utenfor høyskolen, kan dette oppleves som forstyrrende og belastende, og som noe som kan gå ut over studiene. I tekstene omtales ofte manglende støtte og problematiske relasjoner i privatlivet, som problemer.

4.3.4 Problemer

Problemer i livet utenfor studiet manifesterer seg og beskrives på ulike måter av studentene. For eksempel beskrives sykdom som rammer nærmeste familie eller studenten selv som et problem, fordi det i kortere eller lengre perioder kan hindre studenten i å studere. Dødsfall i familie og blant nærme venner vil selvfølgelig også bevege studenten. En skriver:

Når noen du bryr deg om mister sine aller kjæreste, blir tanken på alt som heter studier og avhandlingsarbeid meningsløst. Det å gå å tenke på at noen har det fryktelig vondt, og samtidig ikke ha mulighet til å kunne lindre eller gjøre sorgen mindre tyngende, gjør det også vanskelig å holde fokus og motivasjon på skrivearbeid oppe.

Egen sykdom vil naturligvis også sette studenten ut av spill i korte eller lengre perioder:

Har også pådratt meg en lungebetennelse denne mnd., så har ikke fått med meg alle forelesningene, samt ikke vært i form til å klare å lese (da jeg har ligget rett ut i sengen). Slik har det hele bare følt som uoppnåelig, og jeg gruer meg helt sykt til eksamen, da jeg føler at dette mester jeg IKKE.

Mange andre studenter beskriver at livet utenfor byr på ulike utfordringer som kan medføre at studiene blir nedprioritert i perioder, og uttrykker at «livet noen ganger bare må komme foran studier». Følgelig er det nærliggende å forstå det slik at deres subjektivt opplevde kvalitet i utdanningen ofte henger sammen med forhold utenfor selve studiet. Likevel opprettholder de fleste motivasjonen til å studere. Det kan til og med se ut som at problemene utenfor i noen tilfeller har forsterket motivasjonen. Studiene beskrives hos noen studenter som et slags fristed når privatlivet er tøft. Har studenten for eksempel gode relasjoner i klassemiljøet kan dette øke opplevelsen av at høyskolen er et godt sted å være. Relasjonene som er etablert gjennom studiet, fremstår følgelig som av stor betydning for studielivskvaliteten (Tangen, 1998).

Noen beskriver at utfordringer utenfor studiene blir så store at de vurderer å slutte. Dette kan knyttes til Csikszentmihalyi's flytsone teori; for mange utfordringer kan føre til at studentene kommer ut av sin flytsone, og opplever stress (Csikszentmihalyi, 2000). Videre kan stress føre til manglende kontroll og påvirke troen på at man skal klare å fullføre studiene. Mens andre som også beskriver utallige utfordringer, hevder at de på tross av dette, skal klare studiene. Vi får assosiasjoner til uttrykket: «Livet er ikke hvordan man har det, men hvordan man tar det». Evne og vilje til å takle motgang kan handle om en rekke faktorer, men kan også knyttes til forhold i studenten selv. Troen studenten har på egne mestringsmuligheter og egen motivasjon og vilje til likevel å stå på, beskrives i mange tekster, og ser også ut til å påvirke studielivskvalitet.

4.4 Studenten selv

Studentens tanker om egen læringskapasitet påvirker motivasjon for læring, og erfaringer med mestring er ofte med på å opprettholde motivasjon. Motivasjon er en forutsetning for, og et middel for læring. Motivasjon defineres ofte som det som holder aktivitet i gang, og som det som gir aktiviteter mål og mening (Imsen, 2014). Motivasjonen kan være høy eller lav av ulike årsaker, og en følelse av å ikke mestre vil i stor grad kunne påvirke motivasjonen. Det er derfor vanskelig å skille funn om mestring og motivasjon fordi de ulike kategoriene henger sammen. Troen på egne muligheter til å håndtere studiesituasjonen vil på sin side både påvirkes av tidligere og nåtidige erfaringer, og ha betydning for tankene om mulighetene til å håndtere fremtidige utfordringer. Dette tydeliggjør at de ulike dimensjonene innenfor studielivskvalitet inngår i en helhet og påvirker hverandre (Tangen, 1998).

Voksne studenter er en heterogen gruppe, bestående av ulike individer som vil håndtere motgang og utfordringer på forskjellige måter. Hvem studentene er, deres holdninger og selvoppfatning, er faktorer vi ser for oss at vil kunne ha betydning for opplevd studielivskvalitet.

4.4.1 Selvoppfatning

Vi ser i studenttekstene at svært mange studenter har høye krav til egne prestasjoner. Mange studenter skriver om opplevd forventningspress, et press de ofte legger på seg selv.

Mannen min lurte på om det var sannsynlig at sensorene forventet samme nivå som fagfolk som har skrevet ørten artikler og bøker og som har jobbet i feltet i flere år. Jeg kunne jo ikke motsi han på det. Likevel hjalp det ikke noe særlig. Den indre dommeren hadde overtaket. Du er ikke god nok. Punktum. Blir lei meg når jeg skriver dette. Skulle så gjerne ønske at jeg ikke hadde det sånn. Jeg elsker å studere, jeg elsker å få ny kunnskap. Jeg er egentlig veldig glad i å skrive og formidle. Jeg er bare så livredd for å gjøre feil.

Det kan se ut som at denne studenten er redd for å mislykkes og har liten tro på seg selv. Videre kan det virke som at studenten finner glede i å studere, men at hun hemmes av sitt eget bilde av å ikke være god nok. Som vi allerede har vært inne på i teorikapitlet, er voksne ofte reddere enn barn for å tape ansikt. I tekstene er det flere som anskueliggjør nettopp dette.

Jeg vet at jeg sitter inne med mye kunnskap og gode refleksjoner, jeg føler bare jeg er så innmari dårlig til å vise det. Jeg strever med å trekke ut og komprimere fagstoff, jeg kompliserer nok en del og gjør stoffet mer utilgjengelig for meg selv ved å stille så strenge krav til meg selv. Jeg kan vel si at jeg er et godt etablert medlem av «generasjon prestasjon».

«Generasjon prestasjon» er en god beskrivelse, og flere av masterstudentene kan passe inn i denne beskrivelsen. En student uttrykker seg slik:

Det har vært mye å skulle fordøye. Jeg føler jeg jobber knallhardt hele tiden for å henge med, men ofte kan jeg føle at det blir for mye. Jeg leter fortsatt etter gode mestringsstrategier for å håndtere arbeidsmengden og unngå

stresset. Jeg har høye krav til meg selv, og prøver alltid så godt jeg kan å gjøre det bra. Prøver å senke disse kravene for å unngå at jeg blir helt utkjørt, men kjenner at det er veldig vanskelig. Tenker av og til på om dette studiet er verdt å slite seg helt ut for.

Denne studenten jobber, som også flere andre beskriver i sine tekster, med å håndtere studiet og tegner et bilde av egen person som en som ikke klarer å senke kravene til seg selv. Andre studenter beskriver også at de kravene de stiller til seg selv er så høye at de vanskelig kan leve opp til dem.

Den siste uka har jeg seriøst vurdert å slutte på studiet etter jul, jeg blir helt tappa av dette opplegget her. Jeg vet det handler om meg og mine ting, den livslange og evigvarende følelsen av ikke å være god nok. For å illustrere poenget: En gang ba jeg om begrunnelse for A på eksamen, for å vite hva jeg kunne gjøre bedre til neste gang. Er det mulig? Tilbake til saken om å slutte på studiet. Jeg snakket lenge med X og fikk sortert en del der. Fant ut at jeg måtte ta tak i dette før det smeller.

Men selv om disse studentene beskriver usikkerhet i forhold til egne evner, og kanskje har et dårlig selvbilde, trenger ikke det bety at det bildet de har av seg selv er realistisk. Et trekk i disse tekstene er at kravene først og fremst kommer fra studentene selv, og at de ofte mestrer bedre enn de tror. Følgelig kan det være nærliggende å forstå det slik at mange er sine egne verste kritikere.

Det er ulikt hvor studentene plasserer skylden, når de opplever å ikke mestere deler av studiet. Der studenter plasserer skylden hos seg selv, «jeg er ikke god nok», kan dette handle om en negativ selvoppfatning. En tendens i tekstene er at blikket ofte rettes nettopp innover, mot egne mangler og egen utilstrekkelighet. Noen få studenter plasserer imidlertid skylden for egen manglende mestring på høyskolen, for eksempel på forelesere eller på dårlig struktur. Andre igjen beskriver livet utenfor som tidvis så krevende at det må ta skylden for studentens egen manglende fokusering på studiene. Et eksempel på dette vises her:

Livet innhenter meg og læringen går sakte med en syk mor. Alle mine krefter denne måneden har gått til henne og til jobben. (...) Emneplanen og opplegget er strømlinjeformet og knall: forutsigbart og klart. Det er med på at jeg kan henge med sånn noenlunde, men jeg må jo si at skal man følge

med på et heltidsløp på master så bør livet settes på vent. Og det gjør det ikke for meg nå. Håper jeg klarer å henge med, det er ingenting i veien med viljen min ... men det er andre ting som styrer utfallet ...

Hvor «skylden» plasseres avhenger kanskje av hvem studenten er, blant annet av studentens selvfølelse og selvoppfatning. Samtidig ser vi også i tekstene at flere studenter synes å ha en grunnleggende positiv innstilling, og mange velger å fokusere på det de får til, og på det som oppleves positivt. En student skriver:

Når jeg skriver om dette med læring, merker jeg at fokuset mitt er rettet mot det som fremmer. Jeg er ikke så opptatt av det som hemmer. Jeg tror det henger sammen med egen opplevelse av det å være student. Jeg bruker generelt lite energi på det jeg ikke får til.

Selvoppfatning og forventninger til seg selv kan også påvirkes av andre studenter, ved at studenter sammenligner seg med og speiler seg i forhold til andre. George Herbert Mead argumenterer for en slik interaksjon mellom mennesker ved å hevde at vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. For at den «andres» vurdering skal angå eget selvbylde, er det av betydning at den andre personen er viktig. Slike betydningsfulle andre betegnes som signifikante andre (Imsen, 2014). Slik kan andre påvirke selvoppfatning positivt eller negativt. Selvoppfatning kan også påvirke studentenes forventning om egen mestring og deres motivasjon.

4.4.2 Mestring og motivasjon

Noen studenter har en oppfatning om seg selv som «stille», og er lite aktive i diskusjoner i grupper eller i klassen. Dette knytter studentene i mange sammenhenger til «liten tro på det de kan», altså til lav selvoppfatning og selvtillit. Kanskje er de redde for å ikke mestre eller fremstå negativt, eller de har tidligere negative erfaringer knyttet til egen aktivitet. Kanskje står noen «fast» i rollen som den stille, en rolle det kan være vanskelig å bryte ut av. En student skriver:

Jeg er ikke glad i å snakke høyt, men jeg øver meg ved å stille et spørsmål eller kommentere minst en gang i løpet av en dag. Det oppleves ikke så skummelt lenger, kanskje fordi jeg har øvd en stund og fordi det er en trivelig klasse.

For denne studenten henger den lave graden av muntlig aktivitet sammen med en frykt for å snakke høyt. Samtidig forteller studenten at dette er noe hun er bevisst på, og at hun øver seg på å bli mer muntlig aktiv, noe som kan knyttes til refleksjon og selvinnsett, og til et ønske om å ta kontroll. Denne «egentreningen» kan også forstås som en mestringsstrategi. Samtidig kan den sees i lys av relasjonsdimensjonen, fordi hun fremhever klassen som trivelig, og til tidsdimensjonen knyttet til fremtidige mål (Tangen, 1998).

Vi kan lese i tekstene at flere studenter veksler forholdsvis raskt mellom å føle at de mestrer studiet i en månedstekst, til å beskrive at de ikke mestrer i neste tekst. Slik kan derfor også selvoppfatning og motivasjon være varierende på bakgrunn av opplevelser med mestring. En student skriver:

Det store spørsmålet var om det jeg hadde skrevet var relevant. Vet ikke om jeg tør å gå inn på student web for å se hva slags karakter som ligger og venter på meg. Den store skrekken er stryk, eller kanskje en e. Jeg går på master. Det bør gå bedre enn det!

Denne studenten er tydelig usikker på egne evner, og opplever frykt med tanke på å ikke mestre. Vi ser også beskrivelser av at noen studenter vurderer å slutte i løpet av studiet, fordi de føler at de ikke mestrer godt nok. Ofte knyttes dette til eksamen, som omtales som en stressfaktor og som grunnlag for opplevelse av ikke å mestre. En av studentene skriver det mange andre også er inne på:

Jeg er alltid like stressa, og uansett hvordan det faktisk har gått sitter jeg igjen med en følelse av at det ikke var bra nok. På mange måter hjelper det meg til å skrive bedre, men det er også slitsomt og hele tiden la meg stresser av eksamen.

I en del tekster som er skrevet rett etter at en eksamen er levert, går det igjen at studenter mister troen på seg selv og gruer seg til eksamensresultatene. I neste månedstekst de skriver, har de kanskje fått en god karakter på en eksamen eller gode tilbakemeldinger på oppgaver, og har igjen motivasjon til å fortsette studiet. Slik ser det ut til at forventning om mestring og motivasjon er varierende for mange studenter i løpet av studiet. Dette sitatet kan blant annet beskrive en slik ambivalens:

Mestringsfølelse fremmer i hvert fall læringslysten, har jeg funnet ut etter siste eksamen. Den var en aldri så liten overraskelse og ga meg en ekstra motivasjon til å fullføre studiet, for kanskje har jeg faktisk noe å bidra med likevel.

Dersom studenter opplever at de ikke mestrer, kan det å tilegne seg strategier for mestring være nyttig og kanskje motivere til å fortsette. En student skriver dette om manglende mestring og om behovet for mestringsstrategier:

Kjenner at det går en hårfin grense mellom der stresset tar overhånd og hemmer læringen og der man makter arbeidsmengden. Funnet ut at det er en grense for hvor mye jeg kan ta inn på en gang, og når det går over til å bli så mye at det hemmer læringen. Jeg trenger virkelig noen gode strategier for hvordan jeg skal håndtere dette.

En annen student, som har lært seg, og trent på, en arbeidsmetode som bidrar til mestring, skriver dette:

Jeg føler at jeg har fått mer trening i å først lage rammen rundt temaet jeg vil skrive om, lage meg mindre overskrifter underveis. Disse kan jeg fjerne om jeg synes de blir litt vel mange, men det er en organisering av stoffet mitt som jeg har hatt stor nytte av å ha lært.

Slik ser vi at mestringsstrategier og konkrete mestringsverktøy, kan bidra til tro på fremtidig mestring. Dette har vi også omtalt tidligere, som strukturer studentene lager rundt eget studiearbeid. Egne strategier som fungerer kan som nevnt handle om å «ta kontroll» over studiene, og de kan også være motiverende. At motivasjon er viktig i studiesammenheng bekreftes i denne teksten:

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 motivasjon min. Stort sett har jeg en holdning til livet som tilsier at «det ordner seg alltid». Og det gjør det. Men man må tro det selv.

Denne studenten har tydelig en tro på egen mestring, og en positiv innstilling som bidrar til at motivasjonen opprettholdes. Motivasjon kan også knyttes til relevans og til arbeidsdimensjonen, da opplevelser av å holde på med noe «ordentlig» og relevant, kan styrke videre motivasjon.

Grepperud (2007) påpeker at motivasjon er kompleks, og at det i forskningssammenheng er nødvendig å legge til grunn begreper og perspektiver som fanger opp kompleksitet, og ikke forenkle og eller stereo- typifisere (Grepperud, 2007). Dette handler blant annet om at motivasjon ikke er noe statisk, men noe som må opprettholdes, og som over tid kan påvirkes av ulike faktorer. I studenttekstene beskrives motivasjon gjentatte ganger av flere studenter, noe som viser at studentene også er bevisst at motivasjon er viktig for å mestre studiet. Noen studenter beskriver hvorfor de tar utdanningen, og hvilke forventninger de har til seg selv og til studiet:

Min egen motivasjon for læring, noe nytt, var høy før oppstart av master. I «moden» alder var jeg klar for ny læring, og ønsket at jeg kunne få utbytte av årelang erfaring fra praksis. Jeg angret aldri på at jeg valgte masterutdanningen ved HS.

Denne studenten har tydelig en indre drivkraft og motivasjon. Det samme ser ut til å være tilfellet i den neste teksten: «Jeg har kommet meg gjennom første semester og har stor tro på at jeg skal holde ut de neste. Jeg har ikke angret et øyeblikk selv om gruppeprosessene nesten har tatt motet fra meg.»

Det å oppleve faglig støtte i prosesser, og at det bygges opp en positiv forventning til forestående avhandlingsarbeid, har vært av betydning for mange av studentenes motivasjon. Viktige signifikante andre, som har tro på at studenten skal mestre, har også vært en mye omtalt motivasjonsfaktor i vår empiri. Signifikante andre omtales i hovedsak som nær familie, venner, medstudenter og lærere eller veiledere som opptrer støttende. Slik kan motivasjon og mestring også sees i lys av relasjonsdimensjonen.

Som tidligere nevnt fremhever flere studenter relasjoners betydning, og at motivasjon i stor grad kan opprettholdes av gode relasjoner. Det er da snakk om både relasjoner mellom student og lærer, og relasjoner studenter imellom. Ahl (2004) argumenterer for det samme, når hun hevder at motivasjon hos voksne er relasjonelt betinget (Ahl, 2004). Gode relasjoner kan også bidra til trygghet: «Motivasjonen dere på masteravhandlingsstudiet gav meg har betydd mye.

Dere bygget opp motivasjonen på en unik måte og jeg har følt det så trygt og godt at det hele tiden har vært noen der for meg.»

At andre har tro på dine evner og muligheter kan føles trygt, samtidig som det kan ha betydning for selvoppfatning og øke troen på egen mestring. Videre kan denne tryggheten knyttes til kontroll og til utvikling i et tidsperspektiv fordi støtte og positive tilbakemeldinger fra andre kan føre til at studenten endrer selvoppfatning og tanker om seg selv (Tangen, 1998). Gode eksamensresultater og gode tilbakemeldinger på oppgaver, knyttes i tekstene ofte til opplevelsen av mestring, og beskrives naturlig nok også av mange som motiverende:

Lettelsen og gleden var enorm da jeg så at jeg hadde klart det. Og det var akkurat det jeg trengte. En bekreftelse på at jeg hadde noe her å gjøre. At jeg ikke har tatt meg vann over hodet. At dette var noe jeg dugde til!! Etter noen motløse uker fikk jeg endelig motivasjon tilbake.

Motivasjon er her knyttet til et ønske om å lykkes, noe som også er et grunnleggende mestringsmotiv. Et slikt ønske inneholder en subjektiv vurdering av mulighetene for å lykkes, og verdien av å lykkes (Imsen, 2014). Parallelt med ønsket om å lykkes, står ønsket om å unngå å mislykkes, og motivasjon er noe som må opprettholdes. En student skriver dette om egne resultater og dets betydning for videre motivasjon: «What else to say? Den A'en gjorde masse positivt for min motivasjon for å studere videre!»

Mestringserfaringer og arbeid som oppleves som meningsfylt, morsomt, lærerikt og nyttig, bidrar til å opprettholde motivasjonen. Eksamen, og arbeidsprosesser med slike store oppgaver, fremheves også som positivt av flere studenter. En student formulerer seg, i motsetning til mange andre som opplever eksamen som krevende, slik: «Eksamen er gøy! Å sitte i en uke å fordype seg, og jobbe og kna med et tema var fantastisk deilig. Når det da også viser seg på resultatet, fremmer det læring i aller høyeste grad for meg.»

I noen tilfeller tar som nevnt studenten masterutdanning blant annet for å bli bedre kvalifisert i eget eksisterende arbeid, eller for å øke sjansen til å få nytt arbeid. Motivasjon kan da knyttes til økonomi og til karriere og fremtidsplaner, slik denne studenten gjør: «Gulroten hele tiden har vært å få beviset på at jeg er kvalifisert til å gjøre den jobben jeg gjør og skal gjøre på [jobben]. Målet mitt har vært klinkende klart hele tiden, jeg skal fullføre en master»

Studentene skriver i tekstene om hva som fremmer og hemmer deres læring, noe som har ført til mange har et bevisst forhold til egne læringsprosesser. Bevisstgjøring og refleksjon kan knyttes til kvalitet som prosess (Harvey & Green, 1993). Mange faktorer kan på ulike måter påvirke studentenes utvikling og læringsprosess, noe denne studenten beskriver på en god måte:

For meg avhenger læring av både indre og ytre faktorer. For meg er en viktig forutsetning for læring at det er overenstemmelse mellom utfordring og mulighet for å løse oppgaven. Jeg har erfart at utfordringene jeg har fått så langt i studie har vært overkommelige, og at jeg har løst alle oppgavene jeg har fått. Jeg har så langt kommet i havn med arbeidskrav, lesing av pensum og gjennomføring av eksamen. Det har gitt meg en følelse av å mestre, samtidig som det er med på å opprettholde motivasjonen og troen på at jeg skal klare å gjennomføre. Jeg har også stor tro på tankens kraft i forhold til læring. Selv om jeg er så heldig at jeg stort sett har positiv holdning til ting jeg foretar meg. Når det er en overenstemmelse mellom utfordring og evne til å løse denne, og erfaringene ved å gjennomføre er positive, fører dette til motivasjon for nye oppgaver. Av ytre faktorer som har virket positivt på mitt læringsutbytte er tydelige krav og strukturert tilrettelegging fra skolen side.

Her fremheves elementer som har vært positive for læringsprosess, spesielt faktorer som hører hjemme i høyskolen og som handler om struktur, ryddighet og om lærere. Studenten beskriver også at utfordringene hun har møtt har vært overkommelige, noe som både har gitt mestringsfølelse, og som har bidratt til å opprettholde motivasjonen. Utvikling handler blant annet om transformasjon og endring, og om læring. En annen student som har fokus på egen prosess skriver:

I tillegg til større forståelse av hva samfunnsvitenskap er, og hvordan kunnskapsutvikling og teoretiske perspektiver henger sammen, har jeg lært mer om vitenskapsspråket. Det å få et utvidet ordforråd og en bedre begrepsforståelse gjør en stor forskjell på hvordan jeg tilegnet meg innholdet i både faglitteratur og forelesninger. 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.

Kvalitet forstått som transformasjon handler om prosess og endring (Harvey & Green, 1993). Studenten beskriver her egen prosess, og innenfor høyere utdanning handler kanskje subjektivt opplevd kvalitet nettopp om en slik utvikling. De faktorene som bidrar til positiv vekst, endring og utvikling, er da muligens å betrakte som ulike elementer av kvalitet. Samtidig kan bevissthet rundt egen prosess skape og opprettholde motivasjon.

Videre i avhandlingen drøftes hva som, fra livet i høyskolen, livet utenfor høyskolen, og i studenten selv, bidrar til studenters studielivskvalitet. Det dreier seg da om hva som bidrar til opplevelser av kontroll, til at de gjør noe «ordentlig», til gode relasjoner, og til mening sett i et tidsperspektiv.

4.5 Empiri sett i lys av studielivskvalitet

Hva som er subjektivt opplevd god kvalitet i høyere utdanning vil være individuelt og avhenge av flere ulike og sammensatte faktorer. Reidun Tangens dimensjoner kontroll, arbeid, relasjon og tid kan ifølge henne selv, ikke løsrives fra hverandre. De henger sammen, og står i et gjensidig avhengighetsforhold (Tangen, 1998). Først ser vi på hva som kan bidra til å gi studenter opplevelser av å ha kontroll.

4.5.1 Kontrolldimensjonen

Reidun Tangens kontrolldimensjon handler om studentenes opplevelse av i hvilken grad de har kontroll og påvirkningsmulighet rundt ulike forhold i egen studiehverdag. Det kan handle om både positive og negative forventninger og bekymringer, samt tidligere erfaringer med kontroll og mestring. Videre knytter også Tangen denne dimensjonen til selvforståelse og motivasjon (Tangen, 1998). Dersom studenten opplever mestring og kontroll, både i og utenfor høyskolen, kan dette videre påvirke både motivasjon, selvoppfatning og innsats. Tilbakemelding og gjensidig kommunikasjon mellom lærer og student kan også bidra til opplevelsen av å kunne påvirke, mestre og ha kontroll.

Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at private forhold utenfor utdanningsinstitusjonene også har stor påvirkning på læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er her snakk om hjemmeforhold, privat økonomi, sykdom, arbeid ved siden av studiene og liknende. Vi ser i

vår empiri at dette bekreftes, livet utenfor kan påvirke studiene både negativt og positivt. Et liv utenfor høyskolen som «fungerer godt», fører ofte til at studenter kan konsentrere seg om studiene. Tilsvarende kan mestring i livet utenfor bidra til at man også mestrer livet i høyskolen. Et eksempel på at det offentlige også anerkjenner at praktiske forhold utenfor har betydning, kan være kravet om tilknytning til en studentsamskipnad. Studentsamskipnaden (SiTel) skal blant annet legge til rette for struktur i studentenes hverdag (Høgskolen i Telemark, 2015d), noe som igjen kan påvirke deres betingelser for læring. At tilknytning til studentsamskipnad er hjemlet i lov, tyder på at styrende organer ser viktigheten av at praktiske forhold tilrettelegges for studentene. Altså at de ser at forhold utenfor skolen også påvirker læring og kvalitet. Sagt på en annen måte; ytre kontroll kan bidra til indre kontroll, og videre føre til bedre studielivskvalitet.

Kontroll er også et viktig aspekt knyttet til selvforståelse og selvoppfatning. Tidligere erfaringer med mestring og kontroll vil påvirke studielivskvaliteten her og nå. Å oppleve å ha kontroll kan også handle om studentens selvforståelse, om måten han eller hun lærer på, og om at studenten tar ansvar for egen læring. I utdanning er studentens syn på seg selv og egen kompetanse nært knyttet til selvoppfatning. Imsen (2014) omtaler selvoppfatning som en bevisst kognitiv prosess. Vi gjenkjenner slike kognitive prosesser i vår empiri, som subjektive beskrivelser av hvordan studentene forstår seg selv. En slik selvforståelse kan i et sosiokulturelt perspektiv ikke ses isolert. Studentene forstår seg selv i lys av andre. Sentralt i denne sammenheng er studentenes tanker om hva han tror andre mener om «min» kompetanse, det *sosiale meg*, og egen selvvurdering, det *egentlige meg*. Studentene sammenligner seg med hverandre, ved speiling. Slik formes individets oppfatninger om seg selv av andres reaksjoner (Imsen, 2014). Selvoppfatning kan knyttes til kontrolldimensjonen hvis man tenker seg at kontroll over egen fremtoning og egne evner bidrar til trygghet og stabilitet. Hvis man er trygg på egen kompetanse kan man lettere sette seg realistiske mål, og slik i større grad oppleve å ha kontroll over eget arbeid.

Kontroll og selvforståelse påvirker også adferd, men det bildet studentene har av seg selv trenger ikke være realistisk. Dersom studenten for eksempel vurderer studiets kvalitet som dårlig, men ikke ser at egen innsats er lav, kan det være et tegn på liten selvforståelse. Å ha selvforståelse knyttet til utdanning handler slik også om å kunne vurdere egen innsats mot egne oppnådde prestasjoner. Samt å vurdere egne prestasjoner knyttet til mål og ambisjoner, en vurdering av i hvilken grad man har oppnådd det man ønsket. Å mestre et fag eller et kunnskapsfelt, innebærer mer enn å tilegne seg etablert kunnskap. Det handler også om å lære

seg feltets sentrale arbeidsmåter og metoder for å videre kunne teste gyldigheten av kunnskap, og kanskje også videreutvikle den. Dette krever fordypning og refleksjon. Det og tørre å stille spørsmål, ha evne til å være kritisk, og det å være i stand til å diskutere på et faglig høyt nivå, vil avhenge av ulike forhold, og er kanskje oftere tilstede hos de studentene som opplever å ha kontroll. Muntlig aktivitet kan blant annet handle om kontroll, da trygge studenter kanskje lettere byr på seg selv.

Vi ser i empirien at studentene er opptatte av relasjoner studentene imellom, av gruppesamarbeid, og av aktivitetsnivået i klassen. Aktivitetsnivå kan knyttes til mestring og kontroll, og til arbeidsdimensjonen. Dette fordi gode diskusjoner i plenum kan gi økt forståelse av teori, føre til bredere kunnskap, og styrke opplevelsen av at man driver med noe «ordentlig». Videre kan trygghet på egne evner og opplevelse av kontroll bidra til at man tør å være delaktig. Dysthe (2001) hevder at det i et sosiokulturelt perspektiv er avgjørende for motivasjonen at det legges til rette for gode læringssituasjoner og aktiv deltakelse i utdanning (Dysthe, 2001). I studie- og emneplanen på aktuelt masterstudium, kan vi se at det tilstrebes en slik tilnærming til studentaktivitet. Det kan kanskje tyde på at man innenfor dette studiet har et sosiokulturelt syn på læring (Høgskolen i Telemark, 2014c). Sett i lys av den sosiokulturelle tankegangen om at man lærer i samhandling med andre, kan det at noen ikke bidrar kollektivt, kanskje hemme læring. I tillegg kan det også av noen oppfattes som urettferdig at visse studenter ikke deler av sine tanker og erfaringer. Men de studentene som ikke er muntlig aktive i klassesammenheng, kan som vi ser i empirien, ha ulike individuelle grunner til det. For noen kan det kanskje handle om liten tro på seg selv, om selvoppfatning, og om en redsel for å dumme seg ut. Kanskje kan det også dreie seg om opplevelsen av manglende kontroll.

Et positivt klassemiljø preget av gode relasjoner studentene imellom, kan legge forholdene til rette for at også mer sjenerte studenter skal kunne tørre å komme med sine synspunkter. Gode relasjoner kan skape trygghet og bidra til kontroll. Tilbakemelding kan også bidra til kontroll, noe vi ser flere eksempler på i studenttekstene. Noen studenter beskriver at lærere konkret har pekt på hva de kan endre i oppgaver og hvilke områder de må arbeide mer med for å kunne heve karakter på neste oppgave. Det handler om hjelp til å bli bevisst sine styrker og svakheter slik at egne evner kan utvikles i positiv retning.

Når studenter opplever tilbakemeldingene som noe konstruktivt, kan tilbakemelding føre til at neste oppgave blir enda bedre. Tilbakemelding gitt på denne måten, kan sies å være det

London (2003) beskriver som feedforward. Å skape feedforward, handler om å skape framdrift, og om å fokusere på det studenten er god på gjennom konstruktiv kritikk (London, 2003). Konstruktive tilbakemeldinger kan slik bidra til både mestring og kontroll.

Tilbakemelding handler om mer enn å bli sett og om relasjon til lærer. Tilbakemelding kan også bidra til at studenten i større grad blir bevisst eget arbeid. Flere studenter beskriver at de lager egne arbeidsplaner for seg selv, for slik å ta aktivt kontroll over egen studiesituasjon og læring. Forskningsprogrammet KUL; *kunnskap, utdanning og læring* (2003-2007) har sett på hva som påvirker læring både i grunnskole og i høyere utdanning, og på samspillet mellom utdanningsinstitusjoner og miljøer utenfor formell utdanning. Resultatene av forskningen er sammenfattet i forskningsrådets NIFUs sluttrapport. I forskning som omhandler læreprosesser i høyere utdanning, hevdes det at studenters aktive medvirkning bidrar til at studentene får et eierskap til egen læring. Dette virker positivt på motivasjon og opplevelse av kontroll (Langfeldt, 2008). Arbeidsoppgaver, både individuelle og gruppeoppgaver, kan i dette henseende også bidra til at studentene opplever å aktivt bidra til egen læreprosess. KUL-forskningen hevder likevel at det er lite som tyder på at studenter tar eller får mer ansvar for egen læring selv om de er aktive (Langfeldt, 2008).

Det er lagt opp til en del gruppearbeid på masterstudiet, og som nevnt, inneholder flere av tekstene studenters erfaringer med gruppesamarbeid. Å kunne velge grupper eller påvirke hvem de skal samarbeide med, kan bidra til kontroll. I motsatt fall, dersom man ikke kan velge gruppe, blir tilfeldig plassert i en gruppe, eller opplever at lærer uten forvarsel endrer gruppesammensetning, kan dette oppleves som manglende kontroll. I tekstene beskriver noen studenter slike opplevelser, og hvordan de opplever det negativt dersom andre tar avgjørelser om gruppeendringer over hodene på dem. Men det å tilpasse seg andres avgjørelser, og det å fungere sammen med andre, er også viktig læring. De fleste studentene vil senere i jobbsammenheng, mest sannsynlig måtte samarbeide med kolleger om ulike oppgaver, og kan derfor ha nytte av å trene på samarbeid i grupper selv om gruppearbeidet til tider kan oppleves som utfordrende. Slik kan man forstå pålagt arbeid i grupper som relevant og som en del av studiets kvalitet (Harvey & Green, 1993).

Ulike studentevalueringer er også noe som kan knyttes til kontrolldimensjonen. Knyttet til kontrolldimensjonen handler slike undersøkelser for studenter kanskje om i hvilken grad de opplever å bli hørt, og om i hvilken grad slike undersøkelser bidrar til endring. Dersom studentene opplever å kunne påvirke gjennom undersøkelser kan dette bidra til kontroll.

Handal (2006) argumenterer for at det er viktig at studenter reflekterer over egne læringsstrategier og over hva som fremmer læring i ulike studentevalueringer. Han påpeker også at studentundersøkelser bør inneholde spørsmål om undervisning, og spørsmål som omhandler institusjonens ulike rammer. Det er videre viktig at studentene lyttes til, og at deres opplevelser av suksess eller utfordringer vektlegges (Handal, 2006). Handal hevder imidlertid videre at ikke alle studenter vil være fornøyde i slike studentevalueringer, og at dette er noe som må godtas. Lærere kan ikke alltid endre sine metoder etter studentenes ønsker. Det viktige kan da bli å forklare studentene hvorfor ting gjøres på en bestemt måte, og hvilke endringer som faktisk kan utføres. Å forklare undervisningsopplegget kan i noen tilfeller være like viktig som å endre undervisningsopplegget (Handal, 2006). Å gi studenter denne forståelsen av studiets innhold og arbeidsformer, kan bidra til kontroll og kanskje slik fremme studielivskvalitet og læring.

I Norge har studentevalueringer blitt kritisert i pedagogisk forskning blant annet gjennom diskusjoner om slik evalueringers troverdighet (Frølich et al., 2014). Tidligere har vi trukket frem diskusjonen om hvor kvalifiserte studentene kan sies å være til å vurdere undervisningskvalitet og studiekvalitet i studentundersøkelser. En av utfordringene knyttet til slike formaliserte undersøkelser som for eksempel studiebarometeret, er at de er omfattende, og kanskje oppleves som for generelle til å kunne fange opp det spesielle ved hvert studium. Kanskje opplever noen studenter spørsmålene som irrelevante, «dette angår ikke meg». Da kan kanskje det å skrive studenttekster i større grad oppleves meningsfullt for studentene.

Studenttekster kan være en form for dialog med lærer, og kan fungere som en slags underveisevaluering. Dersom lærer og student er i kontinuerlig dialog kan studenten kanskje ha mulighet til å være med på å påvirke egen hverdag ved at undervisningsformer justeres underveis. Dette kan bidra til at studenten opplever å ha kontroll over egen studiehverdag, og er et eksempel på en faktor i høyskolen som kan bidra til at studentene opplever å ha påvirkningsmulighet. Vi finner gjentatte eksempler på at studentene føler seg hørt og at de erfarer at undervisning og arbeidsmåter endres eller justeres på bakgrunn av deres tilbakemeldinger i tekstene. Noen av de studentene som beskriver kriser, alvorlig sykdom, manglende mestring og kontroll, fremhever betydningen av at lærere tar kontakt med dem og er støttende. Studenter skildrer i empirien stor takknemlighet ovenfor slik sporenstreks respons, og trekker frem at dette bidrar til at de opplever å bli tatt på alvor. Ved å bli tatt på alvor og ved å få hjelp og veiledning, kan opplevelsen av å ha kontroll gjenopprettes, noe som kan ha betydning for den enkeltes studielivskvalitet.

Noe annet som kan styrke opplevelsen av kontroll er mestring. Psykologen Csikszentmihalyi (1975) som vi har omtalt tidligere, har utviklet Flytsonemodellen. Flytsone innebærer at individets ferdigheter eller evner knyttes opp mot utfordringer. Han hevder at individer fungerer best når det er balanse mellom de ferdigheter man har, og de utfordringer man stilles ovenfor. Når balansen er tilstede befinner man seg i en flytsone, noe som kan knyttes til kontroll. Blir utfordringene for store eller for mange, kan det derimot føre til bekymring og angst (Csikszentmihalyi, 2000). Slik kan studenten, hvis bekymringer blir for store, tape kontroll, eller miste troen på å komme i mål.

Lev Vygotskij hevder noe liknende når han uttrykker at god undervisning er den undervisningen som løper foran utviklingen og slik vekker til live funksjoner i den proksimale sonen som er i ferd med å modnes (Vygotskij, 2001). Samtidig som undervisningen skal ligge litt foran det nivået den lærende allerede behersker, skal undervisningen ikke ligge for langt utenfor. Det er viktig å ha noe å strekke seg imot, samtidig som målene skal være realistiske for den enkelte. I prosessen er det også viktig å få den «drahjelp» som trengs (Imsen, 2014). Utfordringer knyttet til mestring og kontroll, kan kanskje oppleves mindre hvis man har støtte fra medstudenter og lærere. I tekstene kan vi lese at enkelte studenter har utfordringer knyttet til det å klare å henge med faglig. Det kan også handle om at noen studenter tror de ikke kan, og dermed får en følelse av å miste grepet eller mangle kontroll. Manglete motivasjon og mestring oppleves derfor kanskje som det motsatte av å ha kontroll.

Reidun Tangen refererer til den amerikanske livskvalitetsforskeren Lauer (1998), når hun beskriver at et læringsmiljø noen ganger kan oppleves å være rigid og gledesløst, noe som blant annet hemmer læring. Et dårlig læringsmiljø kan videre ha betydning for senere livskvalitet. I våre studenttekster fremhever flere at et godt læringsmiljø er av betydning for god studielivskvalitet. For noen studenter kan skoletiden bli så tøff, at det å henge med, eller gjennomføre, blir mer et spørsmål om å «overleve», og å klare å komme gjennom med helsa i behold (Tangen, 1998). Dette kan handle om manglende kontroll, og dersom fokuset blir på å overleve studiene, vil antakelig både læringsutbytte og studielivskvaliteten være lav.

Mange studenter opplever utfordringer knyttet til det å mestre arbeidsmengden i studiet. Dette gjelder spesielt de studentene som beskriver at de har barn og arbeid ved siden av studiene. Dette løftes også frem av Grepperud (2007) som henviser til studier Merrill (1999) har gjort av voksne fleksible studenter. Merrill (1999) fant at opplevd arbeidsmengde på studiet må ses i sammenheng med at voksne studenter også må forholde seg til ulike former for belastninger i

sitt hverdagsliv. I slike situasjoner utvikler noen voksne overlevelsesstrategier ved å omgå de krav som institusjonen setter, og noen ser det som nødvendig å finne ut hvordan tilpasse seg eksamen, på bekostning av sitt ønske om å kunne lese og fordype seg i faget (Grepperud, 2007). I tekstene finner vi noen få eksempler på dette. Noen studenter nøyer seg med å skimlese pensum for å få en viss oversikt, andre «gambler» ved å sette seg inn i bare en liten del av pensum, og håper at dette er tema til eksamen. Kanskje kan det være et større antall studenter som bruker slike strategier, men som ikke tør eller vil avsløre dette i sine månedstekster. Det å innrømme å ikke ha kontroll, kan ha sammenheng med å ikke ville tape ansikt.

Minst mulig negativ belastning i kontekster utenfor høyskolen, fører til at studentene lettere kan bruke sin energi på studiene. Likevel ser det ut til at noen studenter, på tross av at de beskriver både sykdom og problemer, har en så høy indre motivasjon at de ikke lar seg stoppe av alle utfordringene. Kanskje man vanskeligere lar seg stoppe av utfordringer hvis man har høye ambisjoner, og høye forventninger til seg selv om å mestre og fullføre studiene. Forventning til egen mestring kan også handle om tidligere erfaringer med mestring og kontroll.

Å ha kontroll over studiearbeidet kan også knyttes til strukturer og planer både på høyskolen og i den enkeltes studieteknikk, til læring og til opplevelse av kvalitet. Strukturer og planer kan dermed være kulturelle verktøy som kan bidra til læring i et sosiokulturelt perspektiv. Slik kan orden og struktur, gitt av høyskolen eller laget av studenten selv, være det Vygotskij omtaler som støttende stillas i læringen (Vygotskij, 2001). Svært mange studenter hevder i sine tekster at nettopp strukturer er viktig for deres opplevelse av kontroll og mestring.

Tekstene tegner et bilde av at tydelighet i hva som forventes og oversiktighet i organiseringen av studiet bidrar til økt følelse av kontroll. Videre kan kulturelle redskaper og verktøy som brukes som hjelpemiddel i læringsprosesser, fremme læring. Slik ser vi at elementer i høyskolen også ha betydning for opplevelsen av kontroll. KUL- forskning bekrefter blant annet at bruk av IKT – informasjons- og kommunikasjons- teknologi i høyere utdanning gir en mer produktiv læring. Nettbaserte medier og digitale verktøy gir nye muligheter for tilbakemeldinger, bidrar til å eksponere studentene for ulike faglige innfallsvinkler, stimulerer til refleksjon og gir dessuten nye lærerroller i høyere utdanning (Langfeldt, 2008). Dersom både lærer og student behersker disse verktøyene, kan de ses på som en annen faktor som kan påvirke studenters opplevelse av kontroll. I vår studie er digitale

tilbakemeldinger eksempler på et slikt hjelpemiddel. Kontroll og mestring kan videre knyttes til arbeidsdimensjonen, og til at fag og aktiviteter i studiet oppleves som meningsfylt og nyttig.

4.5.2 Arbeidsdimensjonen

Arbeidsdimensjonen knyttes av Tangen til i hvilken grad det som bedrives ved lærestedet oppleves som nyttig og som noe «ordentlig» (Tangen, 1998). For voksne studenter tenker vi oss at arbeidsdimensjonen kan knyttes til nytteverdi for den enkelte student, til grad av opplevd relevans i forelesninger og arbeidsoppgaver, og til om studiet gir mening for dem.

Når det gjelder voksne studenter må kanskje arbeidsdimensjonen i stor grad knyttes til tidsdimensjonen, da voksne studenter ofte har en klart formål med sin utdanning. Mange av de voksne studentene har også arbeid ved siden av studiene. Derfor vil relevans, forbindelsen mellom det de lærer i høyskolen og den hverdagen de opplever i praksisfeltet, kunne påvirke i hvilken grad de ser på arbeidet de gjør i utdanningen som noe «ordentlig».

Arbeidsdimensjonen, sett i et tidsperspektiv, kan også handle om studentens evne til å vurdere om tidligere lærdom og tidligere erfaringer kan nyttiggjøres i studiesammenheng her og nå. Da kan de oppleve arbeidet som meningsfylt i en tidslinje der tidligere arbeid kobles til nåtidens studier, og som også gir mening i forhold til fremtidige planer.

Ahl (2004) har forsket på voksnes læring knyttet til motivasjon ved Encell (Nasjonalt senter for livslang læring) i Jönköping. Hun hevder som vi har omtalt tidligere, at motivasjon er et relasjonelt begrep, og at motivasjon vokser frem i samhandling med andre. Slik er vi alltid motivert i forhold til noe eller noen (Ahl, 2004). Forstått på den måten kan både motivasjon og læring knyttes til kontekst i et sosiokulturelt syn. Dersom vi knytter motivasjon til arbeidsdimensjonen, så ser vi at relasjoner har stor betydning for motivasjon, og relasjoner kan påvirke i hvilken grad arbeidet oppleves som meningsfylt.

I studenttekstene skrives det mye om gruppearbeid og opplevelse rundt samarbeid med medstudenter. Vi ser at godt samarbeid virker motiverende og læringsfremmende for mange. I grupper som fungerer kan studentene lære av hverandre og belyse ulike perspektiver, og videre skaper gode grupper også diskusjoner som kan bidra til å utvikle ny kunnskap og forståelse hos den enkelte. Når studentene opplever samarbeid som noe nyttig og læringsfremmende, kan dette derfor betraktes som arbeid som gir mening.

Dialog er også sentralt når relasjoner kobles til arbeidsdimensjonen. Først gjør individet seg personlige erfaringer. Deretter kobles disse erfaringene til egne tidligere erfaringer, til omgivelsenes tilsvarende erfaringer, og til omgivelsenes tilbakemeldinger. Denne prosessen kan betegnes som refleksjon. Indre dialog kan ses i sammenheng med menneskets bruk av språket i egen refleksjon. Denne dialogen kan påvirkes av dialog mellom mennesker. Også det å jobbe med fag og teori, og det å presentere motsatte og ulike faglige perspektiver i undervisning, kan bidra til å skape økt refleksjon og dialog (Witteck, 2011).

Studenttekster kan være et uttrykk for indre dialog og refleksjon over egen læring og opplevelse av kvalitet. Slik kan også studenttekstene i seg selv, oppleves meningsfulle ved at de kan være et verktøy for metaperspektiv på egen læringsprosess. Dette støttes av flere studenter som skriver om nytteverdien av å skrive slike månedstekster. Studenttekstene, som kan ses på som et pedagogisk hjelpemiddel på aktuelt masterstudium, kan slik ha flere funksjoner. Samtidig som det skaper relasjon mellom student og lærer, kan det å skrive tekster også gjøre studentene oppmerksomme på egne ferdigheter og evner. Både studenttekster og ulike studentevalueringer kan på denne måten forstås som meningsfulle aktiviteter og kan knyttes til arbeidsdimensjonen.

Det er grunnleggende viktig for læring at individet bestemmer seg for å ville lære, og at man ser meningen med å lære (Bjørngen, 2000). At foreleser eller den som lærer bort er entusiastisk og har interesse for eleven eller studenten vil også være av stor betydning (Bjørngen, 2000; Damsgaard, 2010). Som nevnt tidligere, fremkommer det klart i tekstene at en entusiastisk foreleser kan evne å gjøre teori og fag spennende og relevant for studentene. For voksne kan relevans i forhold til egne erfaringer også ha betydning for om arbeidet oppleves som meningsfullt. Relevans knytter slik livet i høyskolen og studielivskvalitet til elementer utenfor høyskolen, og er en av Harvey og Greens fem måter å beskrive kvalitet i høyere utdanning på (Harvey & Green, 1993). Studenter kan også få motivasjon ved å se sammenheng mellom de ulike arenaene de ferdes på, noe som videre gir mening til det som læres.

I Grepperuds artikkel *Til skjells år og alder? En drøfting av studie- og læringsorientering hos voksne studenter*, sammenfattes norsk og internasjonal forskning om læring og motivasjon hos voksne (Grepperud, 2007). Her hevdes det at indre motivasjon kan knyttes til den enkeltes interesse for faget, mens ytre motivasjon blant annet kan handle om relevans og andre ytre faktorer. Harper, Kember og Richardson (i Grepperud 2007) hevder at motivasjon for voksne

studenter ofte kan knyttes til ytre forhold (Grepperud, 2007). Da kan motivasjonen handle om ønsket om å kunne utføre egen jobb bedre, om å kvalifisere seg til nytt arbeid eller om økt sosial status.

Innenfor NPM tankegangen, står styring gjennom målbarhet sentralt, og kvalitet måles blant annet gjennom kvantitative indikatorer som gjennomstrømning og effektivitet. Dersom vi forstår motivasjon i lys av NPM, ser vi at det er ytre faktorer som blir fremtredende. Indre faktorer, som interesser og opplevelse av mening og mestring, spiller en mindre rolle. Vi ser i våre empiri at studentene ofte knytter selvrealiseringsbehov og arbeidslivrelaterede behov sammen, slik at relevans og kvalitet i studiene vurderes på bakgrunn av både indre og ytre motivasjon.

Struktur og organisering av undervisningen er ikke bare av betydning for opplevelsen av å ha oversikt og kontroll på egen studiesituasjon. Tydelige rammer kan også være med på å skape mening for studentene og gi dem en opplevelse av at de holder på med noe «ordentlig», noe som er av betydning (Wittek, 2011). Elementer som tilbakemeldinger og støtte i læreprosessen er også viktig for motivasjon og for opplevd nytteverdi (Damsgaard, 2010; Säljö & Moen, 2006). Dette er et gjennomgående funn i vårt studie. Andre støttende hjelpemidler som også kan knyttes til arbeidsdimensjonen er artefakter og kulturelle redskaper. Gjennom for eksempel språk som kulturelt redskap, og gjennom sosialiseringsprosesser, kan kunnskap utvikles, og læring kan skje (Säljö & Moen, 2006; Wittek, 2011). Slike redskaper kan også være konkrete verktøy eller artefakter som påvirker læring, og som kan bidra til at arbeidet gir mening. Å lære å håndtere ulike redskaper og verktøy kan også ha nytteverdi og relevans i senere arbeidsliv. I motsatt fall, når hjelpemidler eller verktøy ikke fungerer, eller når slike ikke beherskes eller oppleves som unyttige, kan det bidra til arbeidet oppleves mindre meningsfylt. Dette ser vi flere eksempler på i studenttekstene, blant annet når de skriver om oppgavemaler det er vanskelig å bruke, om pc er som ikke fungerer og om skriveverktøy studentene ikke ser nytteverdien av.

Kanskje kan arbeidet lettere gi mening når studentene opplever godt samarbeid og gode relasjoner.

4.5.3 Relasjonsdimensjonen

Ifølge Tangen handler et godt skoleliv i stor grad om gode relasjoner til andre i skolehverdagen (Tangen, 1998). Relasjoner spiller også en stor rolle for voksne studenter i

høyskolesammenheng. I vår sammenheng innebærer relasjonsdimensjonen både relasjoner mellom lærere og studenter, og relasjoner studenter imellom. Vi tenker oss at i tillegg til disse relasjonene, vil relasjoner til andre utenfor høyskolen, også kunne påvirke hvordan studentene subjektivt opplever kvalitet i studiene og livet i høyskolen.

I et sosiokulturelt perspektiv på læring er som nevnt kommunikasjon og samhandling i fokus, og tillit og relasjoner vil ha stor betydning. Kunnskaper, ferdigheter og erfaringer tilegnes i samhandling med andre, og individet utvikler seg i gjensidig interaksjon med menneskene som er en del av praksisfellesskapet. Praksisfellesskap er et begrep som brukes innenfor sosiokulturelt perspektiv på læring. Samhandling og samarbeid ses på som grunnleggende for læring og er ikke bare positivt for læringsmiljøet (Dysthe, 2001). At studentene har gode relasjoner i de praksisfellesskap de er en del av, vil påvirke livskvalitet generelt og slik også påvirke studielivskvaliteten. Stølen (1998) har forsket på voksnes læring, og hevder at relasjonen mellom den som skal lære og den som lærer bort er av stor betydning også for voksne (Stølen, 1998).

Gode relasjoner kan være avgjørende for alle former for læring, både faglig, emosjonelt, personlig, og sosialt. Dette bekreftes i studenttekstene våre. Den danske filosofen Knud Løgstrup (2000) er tydelig i omtale av ansvar i relasjoner. Han uttrykker: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender.» Slik ligger det etiske forpliktelser i alle relasjoner, også i relasjoner knyttet til utdanning (Løgstrup, 2000).

I vår empiri skrives det mye om lærerne, om relasjoner til disse, og om hvor mye tilbakemeldingene de gir har å si for studentenes opplevelse av kvalitet. Som nevnt tidligere, knytter blant annet Nordahl lærerrelasjoner direkte til både motivasjon og læringsutbytte hos studenter (Nordahl, 2010). Ansvar for å skape relasjon ligger kanskje hos lærer, men en relasjon må opprettholdes av begge parter. Noe flere studenter skriver om er at en god relasjon til lærer bærer i seg en gjensidig og positiv forpliktelse. Lærere gir av sin tid og sin kunnskap, og det fører til at studentene føler en forpliktelse til å gjøre en innsats.

Som nevnt har forskningsprogrammet KUL sett på hva som påvirker læring og på samspillet mellom utdanningsinstitusjoner og andre miljøer. Her poengteres det at lærerressursen, der lærere gir god oppfølging og støtter studenter, er det som er mest avgjørende for deres

prestasjoner. Økonomiske ressurser i institusjonen er i seg selv mindre viktige, enn å utdanne og rekruttere gode lærere (Langfeldt, 2008).

Lærere kan benytte ulike verktøy og pedagogiske arbeidsmetoder for å opparbeide og forenkle relasjoner til studentene, og for å fremme studenters deltakelse og læring. Språk, skriftlig og muntlig, er da et viktig virkemiddel. I et sosiokulturelt perspektiv på læring, sees språket nettopp som et verktøy. Gjennom kommunikasjon mellom deltakerne i et praksisfellesskap, vil de lærende tilegne seg kunnskaper og ferdigheter (Dysthe, 2001; Säljö & Moen, 2006). Hvordan mennesker samhandler og kommuniserer vil dermed være sentralt for læringen, og dialog i grupper kan styrke følelsen av mestring og bygge opp faglig selvtillit. Videre kan gode relasjoner bidra til et læringsfremmende miljø (Aspøy & Tønder, 2012).

En engasjert foreleser, som byr på seg selv og legger opp til gode relasjoner, fremheves som positivt i empirien. Men, trenger en «godt likt» lærer, bety at studentene lærer noe, eller handler det vel så mye om trivsel og kjemi? På 70-tallet gjorde amerikanske forskere et forsøk; «dr. Fox», der en skuespiller ga seg ut for å være foreleser. Skuespilleren holdt forelesningen i en empatisk og humoristisk stil mens innholdet i forelesningen var selvmotsigende og forvirrende. Tilhørerne evaluerte forelesningen som meget god. Tilhørerne bestod paradoksalt nok av studenter som selv var forelesere og eksperter på sitt område. Forskerne mente de påviste at studenters evaluering av forelesere handlet om personfaktorer hos lærer og ikke om undervisningskvalitet. De konkluderte videre med at studenter ikke har kunnskap nok til å evaluere om undervisningskvalitet er god (Varhaug, 2012). Når masterstudentene beskriver morsomme forelesninger og forelesere de liker godt, kan vi ikke uten videre tolke dette dithen at de «godt likte» lærerne driver med kvalitetsundervisning.

Det er også slik at studenter snakker sammen, og på den måten kan det oppstå kollektive oppfatninger om undervisningskvalitet. Dette kan påvirke hvordan studentene blant annet oppfatter lærere, fag og undervisningsmetoder, både i positivt og negativ forstand. Fox-studien viser at studentene kanskje ikke er de beste til å objektivt vurdere kvalitet i undervisning. Varhaug hevder videre at det ikke finnes godt nok dokumentert kunnskap om hvilke forhold som påvirker undervisningskvalitet (Varhaug, 2012). Samtidig er det nødvendig å anerkjenne at studentene selv kan vurdere hvilke faktorer som har betydning for deres trivsel og motivasjon, og hva som påvirker deres egen læring. Studentene har erfaringer med arbeidsmetodene som blir brukt i høyskolen, de kjenner til, og er en del av studiemiljøet,

og de kjenner direkte på kroppen hvordan livet i høyskolen er. Ut fra vårt materiale er det tydelig at relasjoner til lærere er av betydning for studielivskvaliteten, slik studentene selv opplever det. Mange beskriver videre en sammenheng mellom læreres engasjement og oppfølging og sine egne læringsprosesser. Mye kan påvirke læring, og blant annet kan læreres adferd og pedagogiske væremåte, fremme eller hemme studenters motivasjon for læring.

Læreres tilbakemelding kan også påvirke studenter i stor grad. I følge Grenness (1999) er det visse forutsetning som må være tilstede for at tilbakemelding, feedback, skal fungere i en organisatorisk kontekst. Tilbakemeldingen må være lett forståelig, presis og hyppig, og optimalt sett bør den gis umiddelbart. Tilbakemeldingens kilde må være troverdig og følges av forklaringer for å sikre forståelse for sammenhenger mellom hendelser (Grenness, 1999). For eksempel er opplevd rettferdighet avgjørende for hvordan tilbakemeldingen fungerer (London, 2003). En tilbakemelding som oppleves urettferdig og grunnløs, vil ikke kunne føre til hverken korrigerende eller forsterkende av atferden hos mottaker. Avvisning eller å holde avstand, er derimot en påfølgende sannsynlig handlingsreaksjon. Begge parter i en tilbakemeldingssituasjon er viktig. Den personen som mottar tilbakemelding kan være lite mottakelig, ikke ønske tilbakemelding. Det kan også være motsatt, at mottaker har et sterkt behov for å få tilbakemelding. Den som gir tilbakemelding kan på sin side like eller mislike det (Grenness, 1999). Det kan her handle om to ting; den som gir tilbakemelding kan like eller mislike å gi tilbakemelding, eller like eller mislike at mottakeren ønsker å få tilbakemelding.

Å lære fra tilbakemeldinger, handler om å passere en mental blokkering (London, 2003). Slik kan feedback være et godt virkemiddel for utvikling og læring, dersom tilbakemelding gis på en konstruktiv, reflektert og gjennomtenkt måte. Å få tilbakemelding, eller feedback, kan være en viktig betingelse for personlig og faglig utvikling, og for læring i utdanning. Kanskje avhenger vurderingen av om en tilbakemelding oppfattes som konstruktiv eller ikke av hva slags relasjon det er mellom den som gir og den som får den. Det samme gjelder kanskje også dersom feedforward tilbakemelding skal fungere optimalt.

Noen studenter er kritiske når de skriver om tilbakemeldinger. Deres kritikk går ikke på at lærere peker på forbedringsområder eller kommer med negative tilbakemeldinger. Det som beskrives som lite meningsfullt, er når tilbakemeldinger på oppgaver er lite konkrete eller lite konstruktive med tanke på å peke fremover på endringsbehov i videre arbeid. Når studentene får tilbakemeldinger som har lite innhold, er generelle, eller er konsentrert om det som er mangelfullt, er det et problem ikke bare med tanke på kvaliteten på arbeidet, men også for

opplevelsen av å bli tatt alvorlig. Det kan forstås slik at dette svekker opplevelsen av mening og også kan virke negativt med tanke på relasjonen mellom lærer og student. Tilbakemelding kan derfor også forstås som et relasjonelt betinget pedagogisk virkemiddel. Det er i denne sammenheng også interessant å trekke inn kvalitet forstått som perfeksjon (Harvey & Green, 1993), fordi studentene beskriver at tilbakemelding er noe som varierer ut fra hvem som gir den. Det kan gjøre det nærliggende å spørre om grundige tilbakemeldinger inngår som et kvalitetstrekk ved kulturen eller om det er mer et anliggende som avgjøres av den enkelte lærers prioriteringer. Kanskje er det i noen tilfeller også egenskaper i studenten eller studentens tidligere erfaringer som avgjør om tilbakemeldingen oppfattes som konstruktiv eller negativ, og ikke tilbakemeldingen i seg selv?

Mange studenter fremhever, som nevnt, at tett oppfølging og tilbakemelding oppleves forpliktende, og at det motiverer til økt innsats. Studentens egen innsats er viktig og tilbakemeldinger er kanskje heller ikke så mye verdt i seg selv, dersom studenten ikke vet å nyttiggjøre seg dem. Studentenes ansvar er beskrevet i høyskolens kvalitetssikringssystemer, men det ser i tekstene ut til å variere i hvor stor grad studentene føler ansvar og forpliktelse ovenfor lærer og høyskole. Det vil også være slik at relasjoner til andre i livet utenfor høyskolen, kan påvirke relasjoner og annet i livet i høyskolen. Ifølge vår forståelse av Dysthe (2001), har alle miljøer man er i mye å si for egen motivasjon. Både studentens nærmeste familie, studentenes venner utenfor institusjonen, studiemiljøet, medstudenter, og lærere. Der studenten opplever støtte og oppmuntring i familierelasjoner hjemme, i vennerelasjoner, og i relasjoner på arbeidsplassen vil det kunne positivt påvirke motivasjonen til å studere, noe som støttes av empirien.

Både kontrolldimensjonen, arbeidsdimensjonen og relasjonsdimensjonen må sees i lys av tidsdimensjonen, da opplevd studielivskvalitet og adferd vil påvirkes av fortidige erfaringer og fremtidige forventninger.

4.5.4 Tidsdimensjonen

I følge Reidun Tangen er elevens skoleliv tenkt som en tidslinje. Tidsdimensjonen inneholder dermed fortid, nåtid og fremtid. Tangen påpeker at tidsdimensjonen er sentral i alle deler av menneskers liv, ikke bare i skolehverdagen (Tangen, 1998).

Studenters forventninger til god kvalitet i et studium kan blant annet handle om i hvilken grad studiene har verdi, både i nåtid og i fremtid. Tidligere erfaringer vil prege nåtid, og det som

skjer i dag, vil påvirke fremtiden. Som nevnt er Tangen opptatt av at tidsdimensjonen er sentral i alle deler av et menneskes liv. Forstått på en slik måte, vil erfaringer også fra livet utenfor høyskolen kunne påvirke studenters opplevelser i høyskolen.

Det er et viktig mål at utdanning skal ha relevans for senere arbeidsliv, både for studenten selv og for samfunnet. Relevans kan også knyttes til tidsdimensjonen og til arbeidsdimensjonen, og til kvalitet som relevans målt blant annet gjennom læringsutbyttebeskrivelser (Harvey & Green, 1993; Tangen, 1998). Eksempler fra studenttekstene bekrefter at relevans er viktig, blant annet for motivasjon og for mening. Dersom studentene opplever studiearbeidet som relevant i forhold til egen praksis, ser de kanskje lettere nytteverdien i et fremtidig perspektiv. Dette kan spille inn på deres motivasjon, påvirke læring, og påvirke deres opplevelse av kvalitet. Grepperud (2007) knytter også voksnes læring til motivasjon, livserfaring og tidligere skoleerfaringer (Grepperud, 2007), og er slik med på å fremheve fortidens betydning for læring.

Å ha jobb ved siden av studiene kan være både positivt og negativt. Positivt ved at teori og praksis knyttes sammen, og i forhold til relevans, da teorien man arbeider med i høyskolen kanskje lettere gir mening når den omsettes til praksis. Arbeid ved siden av kan derimot være negativt dersom det tar for mye av studentens tid og energi, og dersom bekymringer fra jobbhverdagen tas med inn i studielivet.

Dersom som vi ser læreres pedagogiske metoder og strukturer ved høyskolen i lys av tidsdimensjonen og i forhold til relevans, er det verdt å merke seg at studiet *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge* er et tverrfaglig masterstudium, der studentene har ulik bakgrunn og grunnutdanning. Denne tverrfagligheten kan som nevnt være en styrke, men samtidig kanskje utfordrende i forhold til relevans i studiets innhold. Dette fordi studentenes ulike bakgrunn kan gjøre det utfordrende for høyskolen å planlegge emner og undervisning som skal ha relevans for alle. Vi kan spørre oss om det er nettopp derfor masterstudiet har lagt opp til en stor mengde gruppe- og studentsamarbeid. Slik at studentene skal kunne nyttiggjøre seg denne tverrfagligheten. På den måten kan studentenes ulike tidligere erfaringer og kompetanse, bidra til at studenter lærer av hverandre. Mangfoldet i studentgruppen kan slik ses på som en styrke og bidra til at studentene etter endt utdanning innehar et bredere forståelse enn de ville hatt dersom studentgruppen var mer homogen. I studenttekstene er det flere studenter som fremhever medstudenters ulike bakgrunn som spennende, og som peker på læringen som potensielt ligger i dette. Dette er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv. I

grupper som fungerer godt, lærer studentene av hverandre og har glede av hverandres ulike perspektiver og mangfoldige forståelser. At studentene har ulik grunnutdanning og erfaring tilsier at de sitter på svært mangfoldig og ulik kunnskap. Mangfoldet kan ut fra et sosiokulturelt perspektiv være positivt fordi studentene gjennom argumentasjon og kunnskapsproduksjon kan få frem ulike perspektiver, noe som igjen kan være læringsfremmende og viktig med hensyn til kvalifisering for fremtidig arbeid (Langfeldt, 2008).

Studenter som mestrer utfordrende oppgaver vil kunne øke troen på å mestre lignende oppgaver i fremtiden. Forventning om fremtidig mestring kan påvirke blant annet hvilke oppgaver studentene maktet, hvor stor innsats de yter, hva de gjør når de møter motstand, hvor godt de lykkes og hvilke tanker og følelser de utvikler om studiestedet og studiearbeidet (Manger, Lillejord, Helland, & Nordahl, 2013). Gjennom mestring vil selvoppfatningen stimuleres (Bandura, 1997). Bandura har tatt for seg mestringsfølelsen som en viktig del av det å lykkes. Personens forventninger er sentrale i motivasjonen, noe som handler om tid. Har man liten tro på egen mestring, kan innsatsen bli moderat (Bandura, 1997). Selvoppfatning kan også handle om å kjenne seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996), og om å ha reflektert over hvilke læringsstrategier som fungerer best.

Når tilbakemelding fremheves som positiv i studenttekstene, kan også det knyttes til tidsdimensjonen. Både fordi tilbakemelding er av betydning for opplevd kvalitet her og nå, og fordi tilbakemelding kan påvirke fremtidig arbeid. Gode tilbakemeldinger eller konstruktiv kritikk kan oppleves støttende og utviklende, og kan bidra til å gi studenten et riktig bilde av egne evner. Når studentens selvoppfatning samsvarer med egne evner, kan dette gi følelse av trygghet og kontroll. Videre kan studenten på bakgrunn av tilbakemelding, bedre fremtidig arbeid. Positiv tilbakemelding, synonymt med positiv feedback, omtales i det muntlige språket som ros. Slik tilbakemelding innebærer at avvik ikke korrigeres, men at positiv adferd forsterkes. Positiv feedback skaper glede, stolthet og optimisme som kan forsterke selvtilliten (Grenness, 1999; Spurkeland, 2012; Wormnes & Manger, 2005). Resultatet er det vi kan kalle en eskalering. Slike positive tilbakemeldinger kan være gode karakterer, eller skryt av studentens adferd og aktivitet. Positiv tilbakemelding skaper mestringsfølelse hos studenten, og kan føre til at studenten har positive forventninger til seg selv i fremtiden. I motsatt fall, dersom tilbakemeldinger er negative og lite konstruktive, kan de skape frustrasjon, misnøye og negative følelser (Wormnes & Manger, 2005). Gjentatte lave karakterer på oppgaver uten

konkrete begrunnelser, kan føre til slik frustrasjon, og kan påvirke forventning om å mestre i tilsvarende fremtidige situasjoner.

Der studentene i tekstene ser på egen læringsprosess i et metaperspektiv, kan dette knyttes til både kontroll, arbeid og relasjon i et tidsperspektiv. Da vil både studiemiljø, kontekst, relasjoner og egen utvikling spille en rolle. Evnen til å ta et utenfra perspektiv på egen læring, fordrer refleksjon, vil være et resultat av en rekke bevisstgjøringsprosesser i studenten, og handler nettopp om prosess over tid. Ifølge Harvey og Green er kvalitet som prosess og utvikling en viktig del av «total kvaliteten» i høyere utdanning, og tidsdimensjonen blir da sentral (Harvey & Green, 1993; Tangen, 1998).

Tidligere har vi beskrevet fenomenet Grimen (2004) refererer til som meritokratiske og ikke-meritokratiske ulikheter. Meritokratiske ulikheter handler om ulikheter som har med evner og egenskaper å gjøre. Ikke meritokratiske ulikheter derimot, er de utilsiktede og uønskede ulikhetene utdanningssystemet kritiseres for å skape og reprodusere (Grimen, 2004). Sosial bakgrunn og foreldres utdanningsnivå er eksempler på ikke-meritokratiske ulikheter. Utdanningssystemet skal skille deltakerne etter evner, noe som handler om å sikre et visst nivå hos de som kvalifiserer seg. Når studenter faller fra som følge av andre faktorer, eksempelvis på grunn av sosial status eller bakgrunn, er dette ikke ønskelig (Grimen, 2004). Å hindre frafall på bakgrunn av ikke-meritokratiske ulikheter er viktig arbeid, og handler om at tidligere negative ulikheter ikke får fortsette å gjøre seg gjeldene. Gode relasjoner, konstruktive tilbakemeldinger og ulike former for støtte som kan bidra til positiv utvikling hos studenten, er faktorer som kan bidra til at ikke-meritokratiske ulikheter ikke gjør seg gjeldene i like stor grad. Slik kan man tenke seg at forhold som skaper god studielivskvalitet her og nå også kan bidra til at utdanningssystemet ikke reproduserer de sosiale forskjellene de noen ganger kritiseres for, og til at studenter utvikler tro på egen mulighet til å mestre morgendagen.

4.6 Oppsummering

Vi ser at hva som er god studielivskvalitet vil være individuelt. Studielivskvalitet handler om å oppleve å ha kontroll over studiene, om å oppleve studiearbeidet som meningsfullt, og om å ha gode relasjoner. Dette må sees i et tidsperspektiv der fortid, nåtid og fremtid påvirkes av hverandre, og der i livet i høyskolen, livet utenfor høyskolen og egenskaper i studenten selv også spiller en rolle. Samtidig som studielivskvalitet er et individuelt og sammensatt fenomen,

må det også forstås i lys av det overordnede nivået utdanningskvalitet, og av studiekvalitet knyttet til utdanningsinstitusjon og studium.

Elementer i livet utenfor påvirker helt klart studentene, men vår analyse viser at de faktorene som har størst betydning for studielivskvalitet hører hjemme i høyskolen. Studentene vektlegger lærernes betydning og viktigheten av at lærerne legger opp til gode relasjoner mellom dem selv og studentene. Struktur og orden, forutsigbarhet, og gode konstruktive tilbakemeldinger er også av stor betydning for opplevelsen av kvalitet i studiet. For mange studenter ser dette ut til å kunne være avgjørende for mestring og motivasjon. Flere studenter beskriver det å «bli sett», som noe de aldri tidligere har erfart i studiesammenheng. Alle studentene er ikke like positive, og det kan også svinge i løpet av studietiden, men hovedtyngden i vår empiri viser at lærerne på masterstudiet tar studentene på alvor, og at dette har betydning for studielivskvalitet.

Relasjoner til lærere er viktig, og det samme ser vi at relasjoner til medstudenter er. Det skrives mye om dette i tekstene, og relasjoner kan på ulike måter bidra til god kvalitet i lys av alle Tangens fire dimensjoner; kontroll, arbeid, relasjon og tid. Slik er relasjoner grunnleggende viktig for de aller fleste masterstudentenes studielivskvalitet.

Familie, jobb, trening, problemer, og bekymringer påvirker studentrollen for mange, og da i både positiv og negativ forstand. Det kan imidlertid se ut som at elementer i høyskolen, slike som gode relasjoner, lærere som «ser», mestring og opplevd relevans, for mange kan kompensere for «uro» i livet utenfor. Også individuelle egenskaper, som selvoppfatning og indre motivasjon, er med på å avgjøre hvor stor betydning belastninger i livet utenfor får for studiene. Selvoppfatning og motivasjon kan på sin side utvikles i positiv retning av institusjonelle faktorer, når livet i høyskolen er godt.

5 Avslutning

Avhandlingen har hatt til hensikt å belyse problemstillingen: *Hva er kvalitet i høyere utdanning?*

Problemstillingen har vi forsøkt å besvare ved hjelp av to forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet, *Hvordan kan kvalitetsbegrepet i høyere utdanning forstås*, er belyst gjennom nivåene utdanningskvalitet, studiekvalitet og studielivskvalitet, med hovedvekt på det øverste nivået utdanningskvalitet. Her har vi sett nærmere på noen av de mest sentrale offentlige dokumenter, lovverk og organer som styrer høyere utdanning i Norge, på kvalitet på institusjonsnivå og kvalitet forstått som et subjektivt opplevd fenomen.

Det andre forskningsspørsmålet, *Hva har betydning for studentenes studielivskvalitet*, har vi sett nærmere på ved å analysere studenttekstene skrevet av tidligere masterstudenter på masterstudiet *Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge*. For å forstå empirien, har vi brukt kvalitativ metode og en hermeneutisk tilnærming. Analyseprosessen er beskrevet i avhandlingens metodekapittel.

I denne avslutningen ser vi på behovet for et sammensatt kvalitetsbegrep i høyere utdanning.

5.1 Et sammensatt kvalitetsbegrep

Et overordnet mål med all utdanning er læring og å internalisere kunnskap og ferdigheter i tråd med utdanningenes mål og samfunnets forventninger. Melding til Stortinget 18 hevder imidlertid at vi vet for lite om hva det faglige nivået i utdanningene faktisk er, og at det ikke eksisterer adekvate indikatorer på hva som er god kvalitet, og god undervisning (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015)

Det er et tydelig fokus på at kvaliteten i høyere utdanning skal være god i en rekke offentlige dokumenter, men kvalitet beskrives i stor grad allment, og det fremkommer heller ikke hvordan den skal oppnås (Meld. St. 18 (2014-2015), 2015; Meld. St. 27 (2000-2001), 2001; NOKUT, 2014; Universitets- og høyskoleloven - uhl., 2005).

Forskningslitteratur på feltet bekrefter at selv om det er gjort mange forsøk på å operasjonalisere og definere kvalitetsbegrepet innenfor utdanning, har dette til nå ikke vært hverken enkelt eller vellykket. Det handler blant annet om at kvalitetsbegrepet er sammensatt,

og om at det må relateres til noe for å gi mening (Stensaker, 1998). Det kan også knyttes til at kvalitet har varierende innhold for ulike aktører, og til at de ulike aktørene har ulike formål når kvalitet settes på dagsorden. Wittek og Habib (2012) understreker at det er umulig å definere kvalitet i generelle ordelag (Wittek & Habib, 2012). De mener at Harvey og Greens tilnærming, som er beskrevet i vårt teorikapittel, kan bidra til å sortere kompleksiteten, men ser det som uheldig hvis man ilegger kvalitetsbegrepet én kjernebetydning. I et slikt perspektiv kan mangelen på et entydig kvalitetsbegrep ikke betraktes som en mangel, men snarere som en nødvendighet som åpner opp og ikke lukker begrepet. Er det da i det hele tatt mulig å måle noe som det er så vanskelig å definere?

Når kvalitet i utdanning måles, gjøres det hovedsakelig gjennom sluttresultater og profitt. Eksamensresultater, gjennomstrømming, studiepoengproduksjon, publiseringspoeng, og studentevalueringer, skal gi nødvendig informasjon om hvorvidt utdanningen er effektiv nok og om kvaliteten er tilfredsstillende. Det er også målinger på disse områdene som i stor grad finansierer høyere utdanning. Dette gjør det nærliggende for utdanningsinstitusjonene å rette oppmerksomheten mot det som telles. En konsekvens av dette er at kvalitet i praksis kan bli begrenset til å omhandle målbare størrelser. Hvilke konsekvenser får det for høyere utdanning hvis kvalitet knyttet til læringsprosessen, endring og utvikling, også omtalt som transformasjon (Harvey & Green, 1993), ikke vektlegges fordi slike prosesser vanskelig lar seg telle og måle? Det understrekes at kvalitet i høyere utdanning også bør måles kvalitativt (Damsgaard, 2013; Meld. St. 18 (2014-2015), 2015). Men hvordan måler man kvalitative fenomener? Og hva med de kvalitetsfaktorene som ikke lar seg måle som kvantitative størrelser?

I vår studie tegner det seg et bilde av nettopp slike kvalitetsfaktorer. Studentene beskriver ulike kvalitative prosesser som har betydning for deres opplevelse av kvalitet: Relasjonelle forhold, det å bli sett, å få individuelle tilbakemeldinger og oppfølging, samt egen faglige utvikling. Hvordan kan disse prosessene vektlegges og forstås i et landskap der kvantitet ofte blir mål på kvalitet? Taper slike viktige subjektive prosesser da terreng? På den ene siden kan man tenke at det ikke blir plass til slike prosesser når produktet blir det primære. Men det kan også bli slik at for å oppnå økt gjennomstrømming er nødvendig med tettere oppfølging og mer fokus også på kvalitative prosesser. Det med å følge opp studentene står også klart i Kvalitetsreformen (Meld. St. 27 (2000-2001), 2001). Oppfølging er dermed både noe studentene har krav på, og noe vi ser i vår studie at de ønsker og fremhever som betydningsfullt for sin studielivskvalitet.

Nettopp fordi kvalitetsbegrepet ikke er entydig, må det åpnes opp for at man fanger opp ulike sider av kvaliteten gjennom ulike studier. Noe kan telles og måles, noe kan sammenlignes og standardiseres. Kvalitet som prosess og kvalitet målt i sluttresultat, altså kvalitativt kontra kvantitativt, er to ulike måter å måle kvalitet på, og disse trenger ikke å samsvare.

Sluttresultatet kan være godt uavhengig av studentens opplevde prosesskvalitet. For eksempel kan en student oppnå kvalifikasjoner i henhold til læringsmålsutbyttebeskrivelsene selv om kvaliteten i studielivet oppleves som lite godt av studenten.

Kvalitetslementer som handler om konstruktive læringsprosesser, og om relasjon og læring gjennom samhandling, er også viktige bidrag til en helhetlig forståelse av kvalitet i høyere utdanning. Slik vi ser det, er det for eksempel ikke antall tilbakemeldinger som er av betydning, men snarere hvilken betydning tilbakemeldingene får for studentene og hva som skal til for at tilbakemeldingene kan inngå i en kvalifiserende læringsprosess. En tilnærming til kvalitet forstått som det som hos Harvey & Green (Harvey & Green, 1993) beskrives som perfektjon og standardisering, eller økonomi og profitt, vil derfor ikke være tilstrekkelig.

Vi har funnet ulike kvalitetsforståelser i de offentlige dokumentene og i Høgskolen i Telemarks kvalitetshåndbok og kvalitetssikringssystemer. Hovedinntrykket vårt er at kvalitet i stor grad omtales normativt. Samtidig kommer det frem i flere sammenhenger et mål om at kvaliteten skal være eksepsjonell. En slik forståelse argumenterer for at kvalitet ikke kan plukkes fra hverandre og deles inn i kvalitetskriterier. Eksepsjonell kvalitet skal være umiddelbart gjenkjennelig. I kvalifikasjonsrammeverket derimot, beskrives det at kvalitet bør ha minstestandarder, blant annet for å kunne sikre og måle om kvalitet er oppnådd. Dette blant annet for å kunne sammenligne utdanningskvalitet i de ulike institusjonene, både nasjonalt og internasjonalt.

Kvalitetskultur er et annet begrep som legges frem flere steder (Kunnskapsdepartementet, 2015; Meld. St. 18 (2014-2015), 2015) og god kultur handler om at det bør tilstrebes kvalitet i alle ledd. Minstestandarder i alle ledd handler om kvalitet forstått som perfektjon, og om at god nok kvalitet i alle ledd skal sikre en total kvalitet som er tilfredsstillende (Harvey & Green, 1993). Dette kan være et ledd i å unngå tilfeldigheter og redusere muligheten til det som kan omtales som privatpraktisering i høyere utdanning (Damsgaard, 2010).

En av hensiktene med kvalitetsarbeidet er at all utdanning bør ha relevans til arbeidslivet. Noe av kvaliteten ligger dermed i studieprogrammene evne til å ruste studenter til fremtidig

arbeidsliv. Læringsutbyttebeskrivelser er et verktøy som kan bidra til dette. Et overordnet mål med all utdanning er at aktørene skal lære mest mulig. Derfor er kvalitet forstått som utvikling og endring, knyttet til læreprosesser og kognitiv transformasjon hos studentene, også en viktig kvalitetsfaktor (Harvey & Green, 1993; Wittek & Habib, 2012). Slik tydeliggjøres det også her at kvalitet er sammensatt. Begrepet rommer både standardisering, jakten på det unike og tilrettelegging for utvikling og endring. Det forutsetter at man måler det som kan måles kvantitativt og innhenter kvalitativ informasjon gjennom metoder som egner seg til det. Våre studenttekster kan være ett eksempel på et bidrag til å tegne et bilde av kvalitet som et subjektivt opplevd fenomen. Også dette fremstår sammensatt.

Både utdanningskvalitet og studiekvalitet vil påvirke studentenes opplevde studielivskvalitet og deres læring. Det er også slik at både faktorer i høyskolen, faktorer utenfor høyskolen og egenskaper i den enkelte student, på ulike måter påvirker studielivskvaliteten. Slik kvalitet er også en del av et individs totale livskvalitet. At livet utenfor høyskolen i stor grad påvirker voksne studenters motivasjon og innsats i forhold til studiene bekreftes av empiri og teori. Det kan gjøre det nærliggende å tenke at høyskolen og lærerne har begrenset mulighet til å påvirke studentenes studielivskvalitet. I vår studie fremstiller imidlertid studentene det slik at gode relasjoner, klar struktur, konstruktive tilbakemeldinger og det og bli sett i høyskolen kan kompensere for et stressende og utfordrende liv utenfor høyskolen. Det gjør det nærliggende for oss å anta at problemer utenfor høyskolen får mindre negativ påvirkningskraft på studenten når kvaliteten i studiet er god. Studielivskvaliteten påvirkes følgelig i stor grad av forhold i studiet ikke minst når «livet utenfor» er krevende.

En forståelse av hva som bidrar til god studielivskvalitet, fordrer en helhetlig sirkulær tilnærming. Studielivskvalitet må på sin side, også ses som en del av en større helhet der både overordnet utdanningskvalitet og kvalitet på institusjonsnivå inngår. Studentenes studielivskvalitet kan ikke vektes mer enn for eksempel samfunnets behov for kvalifisert arbeidskraft. Kvalitet i høyere utdanning må også ses i lys av kunnskapssamfunnets behov. Samtidig må kvalitet ses i lys av at samfunnet har beveget seg fra utdanning for de få til utdanning for mange. Det skaper behov for bevissthet om at kvalitet må omfatte og konkretiseres på flere nivåer, og at den subjektive dimensjonen må inngå som en sentral del av en helhetlig forståelse av kvalitet i høyere utdanning.

Referanser/Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2012). *Moderne sosiologisk teori* (3 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Aamodt, P. O. (u.å.). Kvalitesreformen - kvalitet, læringsutbytte og studiemestring. Hentet 14.02.2015, fra <http://sfp09-11.nifu.no/kvalitet-og-laeringsutbytte/kvalitetsreformen/>
- Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E., & Prøitz, T. S. (2014). Utdanningskvalitet i høyere utdanning: Noen empiriske eksempler: Resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013 Vol. 06. *NIFU-rapport 6-2014* Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/1129832/>
- Aamodt, P. O., & Michelsen, S. (2007). Evaluering av kvalitetsreformen : Sluttrapport *NIFU-rapport* Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/04/Evaluering-av-Kvalitetsreformen-Sluttrapport.pdf>
- Ahl, H. (2004). Motivasjon og voksnes læring. En systematisk gjennomgang og diskusjon av problemer. *Forskning Focus*, 24/2004, 1-100.
- Andersen, L. k. (2013). Vaksnes læring og læringsprosessar Hentet fra http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_CeJAb1PBUAJ:www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%2520FMHO/Barnehage%2520og%2520oppl%25C3%25A6ring/Voksenoppl%25C3%25A6ringa/Bergen%2520Hordaland%2520Voksnes%2520l%25C3%25A6ringsprosessar-13.ppt%3Fepslanguage%3Dnno&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no
- Aspøy, T. M., & Tønder, A. H. (2012). Utredning om forskning på voksnes læring: En litteraturgjennomgang *Program Norsk utdanningsforskning fram mot 2020-UTDANNING 2020* Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22FAFOutdanning2020voksnesl%C3%A6ringweb.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274502378346&ssbinary=true>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. doi: 10.1037/h0043445
- Bakken, P. (2011). *Kvalitetsreformen: Gjennomstrømning og frafall blant studenter. En analyse*. Oslo: NOKUT Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Foredrag%20og%20artikler/UA%202011/Bakken_P%C3%A5l_Kvalitetsreformen_gjennomstr%C3%B8mning_og_frafall_061211.pdf.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bjørgen, I. A. (2000). Hva er viktig for læring i moden alder? I A. Raaheim & K. Raaheim (Red.), *Læring hos voksne* (s. 169-184). Bergen: Sigma.

- Bogen, H. H., Lund, E., Noregård, J. D., Sandbakken, G., & Torp, K. E. (2014). Temanotat 2014/4: Finansieringssystemet i høyere utdanning – hvordan påvirker det kvaliteten i sektoren? . Hentet 13.02.2015, fra https://www.regjeringen.no/contentassets/54055a655c7a43fc8083eb48cf42680e/innspill_utdanningsforbundet.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Beyond boredom and anxiety; experiencing flow in work and play. (reprint, 1975). *Scietech Book News*, 24(4).
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M., & Holljen, M.-B. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: Morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Damsgaard, H. L. (2013). Tellingens tidsalder. Hentet 25.05.2014, fra <http://www.forskerforum.no/wip4/tellingens-tidsalder/d.epl?id=2159654>
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education : An introduction to the philosophy of education*. Champaign, Ill.: Book Jungle.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2006). "Skriv alt du vet om...". Bruk av mikrooppgaver i undervisningen. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 177-193). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Edvardsen, L., Kaarstein, K., & Tangen, R. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen adhd. *Spesial Pedagogikk*. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/diverse/utdanningsakademiet/spesialpedagogikk/1/tangen_0207.pdf
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer–elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 2013(1), 58-63. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Forskrift om kvalitet i høyere utdanning. (2010). *Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>.
- Frølich, N., Hovdhaugen, E., & Terum, L. I. (2014). Kvalitet, kapasitet og relevans. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans* (s. 15-18). Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Grenness, C. E. (1999). Kommunikasjon i organisasjoner: Innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker fra: Reprint Edition)]. Hentet.
- Grepperud, G. (2007). Til skjells år og alder? – en drøfting av studie- og læringsorienteringer hos voksne studenter. *Nordic Studies in Education*, 27(01), 100-110. Hentet fra http://www.idunn.no.ezproxy.hit.no/np/2007/01/til_skjells_ar_og_alder_-_en_drofting_av_studie-og_leringsorienteringer_ho

- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlag.
- Handal, G. (2006). Studentevaluering av undervisning. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 107-123). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Hansén, S.-E., Orten, G., Tronsmo, A. M., & Øgaard, T. (2009). Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen ved høgskolen i telemark Hentet 25.02.2015, fra www.hit.no/nor/content/download/93120/981988/.../Vedlegg+1.pdf
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hattie, J., Goveia, I. C., Yates, G. C. R., Holth, I. J., & Ogden, T. (2014). *Synlig læring: Hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans* (s. 203-226). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Høgskolen i Telemark. (2004). Kvalitetshåndboka. Hentet 31.12.2014, fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Student/Annen-studentinformasjon/Studiekvalitet/Kvalitetshaandbok/1.-Bakgrunn>
- Høgskolen i Telemark. (2006). Kvalitetshåndbok for utdanningsvirksomheten ved høgskolen i telemark. Hentet 17.01.2015, fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Student/Annen-studentinformasjon/Studiekvalitet/Kvalitetshaandbok>
- Høgskolen i Telemark. (2014a). Student, annen studentinformasjon, studiekvalitet, kvalifikasjonsrammeverk. Hentet 31.12.2014, fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Student/Annen-studentinformasjon/Studiekvalitet/Kvalifikasjonsrammeverket>
- Høgskolen i Telemark. (2014b). Studentorganisasjonen i telemark. Hentet 2015, 18.01., fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Student/Annen-studentinformasjon/Studentorganisasjonen-i-Telemark-SOT/Om-Studentorganisasjonen-i-Telemark>
- Høgskolen i Telemark. (2014c). Studie- og fagplaner. Studier med oppstart studieåret 2014-2015. Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge, master. Hentet 28.02.2015, fra <http://fagplaner.hit.no/nexusnor/Studier-med-oppstart-2014-2015/Nettvisning/Masterstudier/Flerkulturelt-forebyggende-arbeid-med-barn-og-unge-master>
- Høgskolen i Telemark. (2015a). Forskning, forskningsgrupper. Velferdstatens yrkerkvalifisering og profesjonsutøvelse (velfy). Hentet 28.01.2015, 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>

- Høgskolen i Telemark. (2015c). Student, annen studieinformasjon, studiekvalitet. Hentet 11.02.2015, fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Student/Annen-studentinformasjon/Studiekvalitet>
- Høgskolen i Telemark. (2015d). Studentsamskipnaden i telemark. Hentet 18.01.2015, fra <http://www.sitel.no/om-sitel/fakta-om-sitel/>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2002). Kvalitetsreformen. Brosjyre/veiledning. Hentet 18.01.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/kvalitetsreformen-agust-2002/id87898/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Sentrale dokumenter i bologna-prosessen. Hentet 01.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/hoyere-utdanning/slette/bolognaprosessen/sentrale-dokumenter-i-bologna-prosessen/id439553/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Hentet 25.05.2014, fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Tilstandsrapport for universiteter og høyskoler, 2014 *Høyere utdanning*, Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Tilstandsrapport2014_Endelig_Versjon.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Pressemelding: Vil sikre høy utdanningskvalitet. Hentet 03.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/vil-sikre-hoy-utdanningskvalitet/id2365441/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, L. (2008). Kunnskap, utdanning og læring – hva lærte vi? *NIFU - Rapport* Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DKunnskap.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274460385262&ssbinary=true>
- London, M. (2003). Job feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement Hentet fra https://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=xhKDnSIGdIYC&oi=fnd&pg=PT12&dq=job+feedback+giving+seeking+and+using+feedback+for+performance+improvement&ots=oOgW8d95f1&sig=hnpVR8jUX5VQ5LEBsv-BqXLU5Wk&redir_esc=y#v=onepage&q=job%20feedback%20giving%20seeking%20and%20using%20feedback%20for%20performance%20improvement&f=false
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal forlag.

- Manger, T. (2000). Hva påvirker vår motivasjon for læring? I K. Raaheim & A. Raaheim (Red.), *Læring hos voksne* (s. 49-61). Bergen: Sigma.
- Manger, T., Lillejord, S., Helland, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1*. Bergen: Fagbokforl.
- Mastekaasa, A., Moum, T., Næss, S., & Sørensen, T. (1988). *Livskvalitetsforskning Rapport* Institutt for samfunnsforskning Vol. 88:6. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/2efd0cebd634762bc10c3d7cbdd2846a.nbdigital?lang=no#5>
- 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. 16 (2006-2007). (2006). *...Og ingen sto igjen - tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- 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>.
- Meld. St. 30 (2003 - 2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Meld. St. 40 (1990-1991). (1991). *Fra visjon til virke*. Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL638&pgid=c_0671.
- Mørland. (2015, 27. februar). Nokut - bloggen. Toppmøte om utdanning? Hentet fra <http://www.nokut.no/no/Blogg/NOKUT-bloggen/Dates/2015/2/Toppmote-om-utdanning/#.VT0ogyHtmko>
- Mørland, T. (2010). *Hva er studiekvalitet ? ...og hvem skal sikre at studiets ulike deler har tilfredsstillende kvalitet? Paper lagt fram på nshs utdanningskonferanse*. Paper presented at the Utdanning av helsepersonell, Oslo. Abstract hentet fra: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Foredrag%20og%20artikler/2010/M%C3%B8rland_Terje_Hva_er_studiekvalitet_101110.pdf
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi., fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- Neumann, C. E. 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: Universitetsforlag.
- NOKUT. (2006). Kriterier for evaluering av universiteters og høyskolers kvalitetsystem for utdanningsvirksomheten. Hentet 17.01.2015, fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Forskri fter_Kriterier_mm/kriterier_evaluering_revidert_250106.pdf
- NOKUT. (2014). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet 30.12.2014, fra <http://www.nokut.no/Universitet-og-hoyskoler/>
- NOKUT. (2015). Nyheter 2015 - studentene fortsatt ikke fornøyde med oppfølgingen. Hentet 28.04.2015, fra <http://www.nokut.no/no/nyheter/nyheter-2015/studentene-fortsatt-ikke-fornoyde-med-oppfolgingen/#.VT-hKiHtmko>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1988:28. (1988). *Med viten og vilje*. Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet Hentet fra <http://www.nb.no/statsmaktene/nb/b20fad9689f115decf3880c128b40a9a?index=4#5>.
- NOU 2000:14. (2000). *Frihet med ansvar*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2000-14/id142780/>.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke - forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>.
- NOU 2003:25. (2003). *Ny lov om universiteter og høyskoler: Kvalitet i norsk høyere utdanning i et internasjonalt perspektiv. En delutredning for ryssdalutvalget*. (8258307320). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-25/id148008/?q=eksamen&docId=NOU200320030025000DDDEPIS&ch=6>.
- NS-EN ISO 9000:2005. Quality management systems - fundamentals and vocabulary. Hentet 28.04.2015, fra http://www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=42180
- Olaussen, Å., & Wollebæk, H. P. (2002). Temanotat 2002/06: New public management. Hentet 31.01.2015, fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2002_06.pdf
- Raaheim, A., & Raaheim, K. (2000). Forord. I A. Raaheim & K. Raaheim (Red.), *Læring hos voksne* (s. 5-7). Bergen: Sigma Forlag AS.
- Roberts, D. (2006). Learning experiences of second pre-registration nursing students. *Nursing Standard*, 20 (36). Hentet fra <http://journals.rcni.com/action/doSearch?text1=roberts+2006+Learning+experiences+of+second+pre-registration+nursing+students&field1=AllField&SeriesKey=ns>

- Ryghaug, M. (2002). Å bringe tekster i tale- ulike metodiske innfallsvinkler for samfunnsvitenskapelig tekstanalyse. *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, 4(18). Hentet fra http://www.idunn.no.ezproxy.hit.no/file/pdf/33207288/nst_2002_04_pdf.pdf
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensaker, B. (1998). Evaluering av studie- og læringsmiljø: En veiledning for faglig og administrativt personale ved universiteter og høyskoler. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/8429a81cd38b2485af35f21211851d74.nbdigital?lang=no#0>
- Stensaker, B. (2006). Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning - vil de bidra til bedre kvalitet? Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/03/Delrapport2-Kvalitetsreformen2.pdf>
- Stensaker, B. (2008). Endringsarbeid i høyere utdanning: Nye konfliktlinjer og nye muligheter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(06), 417-427.
- Stensaker, B. (2012). Kunnskap og kvalitet i ny kontekst: Sluttrapport fra kunnskapsdepartementets strategiske forskningsprogram 2009-2011 fra: Reprint Edition). Hentet.
- Stensaker, B. (2014). Kronikk: Kvalitet i høyere utdanning: Behov for en mer nyansert debatt. *Forskningsspolitikk: Fagbladet for forskning, høyere utdanning og innovasjon*, 2014(2). Hentet fra <http://fpol.no/kronikk-kvalitet-i-hoyere-utdanning-behov-for-en-mer-nyansert-debatt/>
- Studentsamskipnadsloven. (2008). *Lov om studentsamskipnader*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2007-12-14-116>.
- Studietilsynsforskriften. (2013). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskriften)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-28-237?q=studietilsyn>.
- Säljö, R., & Moen, S. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sæthre, H. Å., & Thorvaldsen, P. (2014, 27.04.). Et svik mot ungdommen, *Bergens Tidende*. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Et-svik-mot-ungdommen-3105753.html>
- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår: Elever og foreldre i møte med videregående skole*. (Avhandling til dr.philos.-graden), Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Tangen, R. (2001). Skolelivskvalitet og elevkår-elevs egne erfaringer i møte med videregående skole. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Terum, L. I., & Smeby, J.-C. (2014). Akamedisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanningene til velferdsstatens profesjoner. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans* (s. 114-143). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, A. (2009). *Studentevaluering som meningsskapende verktøy for kvalitet i høyere utdanning?* Masteravhandling, Universitetet i Oslo, A. Thronsen, Oslo.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akedemsike forlag.
- Universitets- og høyskoleloven - uhl. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15?q=1%C3%A6ringsmilj%C3%B8+h%C3%B8yskole#KAPITTEL_1-2.
- Utdanningsforbundet. (2012). Temanotat 2012/3: Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. Hva dreier det seg egentlig om? Hentet 31.01.2015, fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202012/Temanotat_2012_03.pdf
- Varhaug, J. (2012). Studentevaluering: Hva mener studentene, og i hvilken grad bør man ta hensyn til det? I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press?: Spenninger i høgere utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Westhagen, H., Røine, E., Kjeldsen, T., Hoff, K. G., & Faafeng, O. (2008). *Prosjektarbeid : Utviklings- og endringskompetanse* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Wiers-Jenssen, J. (2014). Studentenes vurderinger av utdanning og lærested. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans* (s. 312-332). Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Wittek, L. (2011). *Skolens undervisning: Der læreprosesser møtes*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L., & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(03), 223-235.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Ad notam Gyldendal.