



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Hvilken kompetanse er studiekompetanse?

En kvalitativ studie av oppfatninger blant lærere og vitenskapelig ansatte.

—

Jonas Williksen

Masteroppgave i pedagogikk - mai 2019

Ped-3900



Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Forord	VI
1.1 Bakgrunn og aktualitet	1
1.2 Formål og oppbygning	1
1.3 Aktualitet	2
1.4 Problemstilling (hvordan)	3
2. Eksisterende forskning	4
2.1 Studiekompetanse	4
2.2 Ansvar for egen læring	6
3. Teorigrunnlag	8
3.1 Biggs	8
3.1.1 Læringsstrategier	8
3.1.2 Kunnskap	10
3.1.3 Kompetanse	11
3.1.4 «Blame-model»	13
3.2 Illeris om læring	15
3.2.1 Læring og livsforløp	17
3.3 Sammenfatning av teorier	21
4. Metode	23
4.1 Hermeneutisk tilnærming	23
4.2 Kvalitativ metode	24
4.3 Kvalitative forskningsintervju	24
4.4 Intervjuguide	25
4.5 Utvalg og rekruttering	26
4.6 Validitet og reliabilitet	27
4.7 Innsamling av datamaterialet	28
4.8 Transkribering	28
4.9 Analyse	29
4.10 Etikk	31
4.11 Oppsummering av metodearbeidet	31

5. Presentasjon av empiri	32
5.1 Frihet.....	33
5.2 Skolifisering av høyere utdanning	34
5.3 Motivasjon	36
5.4 Modenhet	37
5.5 Refleksjoner om studiekompetanse.....	38
5.6 Ansvarsfordeling.....	41
6. Diskusjon	45
6.1 Frihet (under ansvar?)	45
6.2 Skolifisering av høyere utdanning	47
6.3 Motivasjon	48
6.4 Modenhet	50
6.5 Studiekompetanse.....	52
6.6 Ansvarstildeling.....	55
7. Avslutning.....	58
7.1 Oppsummering	58
7.2 Funn (og forforståelse)	59
7.3 Avsluttende refleksjoner	60
7.4 Videre forskning.....	61
Litteratur.....	62
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	68
Vedlegg 2 – informasjonsskriv og samtykkeskjema	70
Vedlegg 3 – Tilbakemelding NSD.....	72
NSD sin vurdering.....	72

Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen er tematisert rundt overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning. Gjennom kvalitative forskningsintervju undersøkes det hvordan lærere i videregående skole og universitetsansatte forstår studiekompetanse og hva det innebærer. Utvalget består totalt av fem personer, hvorav tre lærere fra ulike videregående skoler og to professorer fra ulike utdanningsprogrammer ved et universitet. Hensikten med prosjektet har i hovedsak vært å framskaffe mer kunnskap om studiekompetanse basert på etterspørsel i offentlige utredninger (NOU 18:15, s. 97).

Studien viser at informantenes forståelse er preget av individuelle oppfatninger, men at skrivekyndighet, studievaner, motivasjon og læringsstrategier trekkes frem som noen avgjørende faktorer for hvor god studiekompetanse den enkelte oppnår. Dette fordi overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning både består av et kognitivt aspekt tilknyttet læring i ulike utdanningsinstitusjoner, men også en overgang fra en tilværelse fra elev til student som også innebærer en affektiv dimensjon. Dette skisseres ved bruk av teoretiske perspektiv fra Biggs og Illeris, som også legges til grunne i avhandlingens diskusjonsdel. Oppgaven inneholder for øvrig en gjennomgang av eksisterende forskning på feltet, samt en metodedel der det redegjøres for hvordan datamaterialet er utarbeidet.

Studien var også interessert i å undersøke om det finnes markante forskjeller i hva lærere i videregående og universitetsansatte legger i sin forståelse av dette begrepet, men oppsummerer imidlertid med at det trengs ytterligere forskning på området for å kunne foreta noen konklusjoner.

Forord

Etter 5 år som student er det befriende å levere fra meg en masteroppgave i pedagogikk. Det har vært en interessant, lærerik og til tider ganske utfordrende prosess. Alt i alt har jeg hatt 4 fantastiske år i ved universitetet i Tromsø, og jeg vil takke alle som har bidratt til dette.

Jeg vil takke min veileder Pål Anders Opdal for konstruktiv og utfyllende tilbakemelding gjennom hele prosessen. En inspirerende og ikke minst kunnskapsrik person, jeg setter pris på din innsats. Jeg vil også takke institutt for lærerutdanning og pedagogikk for at dere ga meg muligheten til å være undervisningsassistent. Dette har gitt meg lærerik erfaring, samt et innblikk i akademia.

Takk til alle informantene som har stilt opp og gjort det mulig å gjennomføre dette prosjektet. Dere har alle tatt godt imot en uerfaren intervjuer og jeg setter stor pris på deres bidrag.

Tilslutt en takk til min kjære samboer som alltid har vært støttende og gjort livet som masterstudent betydelig bedre. Tusen takk!

Jonas Williksen

Mai 2019, Tromsø.

1.1 Bakgrunn og aktualitet

10. desember 2018 overleverte Liedutvalget delinnstillingen av NOU 2018: 15 **Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om videregående opplæring** til kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner.

I denne rapporten skrives det blant annet at 37 930 elever fra 2012-kullet gikk ut av videregående opplæring med fullført og bestått studiekompetanse (NOU 18:15, s. 100). 24 082 av disse elevene kommer fra studiespesialisering som har høyeste gjennomføringsgrad, der nesten 90 prosent av de som begynte i 2012 har oppnådd studiekompetanse innen 5 år (ibid).

Samtidig kommer det også frem i denne rapporten at:

«Det finnes lite systematisk kunnskap om hva det vil si å være studieforberedt»

«Det er forsket lite på temaet, og det finnes ikke et samlet forum der problemstillinger knyttet til studiekompetanse drøftes jevnlig.»

(NOU 18:15, s. 97)

1.2 Formål og oppbygning

Denne oppgaven har et overordna tema som angår overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning. Allerede i denne beskrivelsen ligger det et skille mellom institusjonene når det gjelder bruk av begreper som opplæring og utdanning. Et annet skille er at den enkelte aktør forlater tilværelsen som elev for å bli student, noe som innebærer en betydelig overgang. Formålet med denne oppgaven er derfor å belyse utvalgte aspekter som ligger i disse overgangene, og foreta en nærmere undersøkelse av det jeg vurderer som det mest sentrale når det gjelder forståelsen av begrepet studiekompetanse. Det vil bli tatt utgangspunkt i eksisterende forskning for å foreta nødvendige begrepsavklaringer, samt en redegjørelse av hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunne for oppgavens analyse og diskusjon. I tillegg er det foretatt kvalitative forskningsintervju som utgjør oppgavens empiriske grunnlag, noe som vil bli presentert og senere diskutert i lys av det teoretiske rammeverket. Innledningsvis vil jeg skrive litt om bakgrunnen for valg av tema og etter hvert presentere den aktuelle problemstillingen som skal belyses og undersøkes.

1.3 Aktualitet

Den store majoriteten av elevene i videregående opplærings studieforberedende utdanningsprogram, uteksamineres altså med studiekompetanse, men det finnes lite systematisk kunnskap og forskning på hva studiekompetanse faktisk innebærer. Dette tyder på at det finnes en todelt forståelse av begrepet studiekompetanse, der den ene knyttes til formell måloppnåelse i form av vitnemål mens den andre forståelsen handler om hva det innebærer å ha kompetanse i å studere. Formelt sett har da alle elever med bestått videregående opplæring oppnådd generell studiekompetanse, som gir adgang til å søke seg inn i høyere utdanning, men trenger ikke nødvendigvis å ha kompetanse til å lykkes i et utdanningsløp. Forskning viser at elever som har gått på studieforberedende ikke nødvendigvis kan sies å være studieforberedt til tross for at de har oppnådd formell studiekompetanse (Lødding & Aamodt, 2015).

Overnevnte NOU rapport tar også opp utdanningsinstitusjonenes ansvarsfordeling i arbeide med tilegnelsen av studiekompetanse et tema.

«Senere meldinger til Stortinget har også pekt på at både videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner har et delt ansvar for å dyktiggjøre elever og studenter» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

«Et tredje spørsmål knytter seg til ansvarsfordelingen mellom videregående opplæring og høyere utdanning når det gjelder å forberede studentene til et studium og et kompetansekrevende arbeidsliv. Hvor godt skal videregående opplæring forberede elevene, og hvilke krav faller på høyere utdanningsinstitusjoner i å imøtekomme nye studenter når de kommer fra videregående opplæring?» (NOU 18:15).

Ansvarsfordelingen mellom utdanningsinstitusjonene i arbeidet med å forberede elever og studenter er både interessant og aktuelt. Hvilke kompetanser og ferdigheter bør tilegnes i videregående opplæring og hva som bør fremtre i høyere utdanning virker i denne sammenheng å være uavklart.

1.4 Problemstilling (hvordan)

Med foregående som utgangspunkt har jeg valgt å undersøke følgende problemstilling:

Hva forstår lærere i videregående opplæring og vitenskapelig ansatte i høyere utdanning med studiekompetanse, og hvordan opplever de sin rolle i tilegnelsen av denne kompetansen?

I denne sammenhengen har jeg foretatt kvalitative forskningsintervjuer med lærere i videregående og vitenskapelig ansatte i høyere utdanning for å utgjøre et grunnlag til å undersøke denne problemstillingen. Dette fordi lærere i videregående «leverer i fra seg» elever som formelt sett har studiekompetanse, mens fagansatte ved universitet og høyskoler setter lista for hva som kreves i de aktuelle studieløpene.

2. Eksisterende forskning

I denne delen kommer jeg til å undersøke hvordan eksisterende forskning belyser sentrale aspekter tilknyttet overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning. Her vil diverse forskningsrapporter og vitenskapelige artikler anvendes for å redegjøre for hva det innebærer å ha studiekompetanse og være studieforbereid, samt hvordan prinsippet om ansvar for egen læring fremstår i videregående opplæring. Dette fordi det gir et tilstrekkelig grunnlag til å foreta nødvendige begrepsavklaringer som er relevant videre i avhandlingen. Overordnet viser forskningslitteraturen noen overordnede trekk som illustrerer utfordringer knyttet til overgangen fra opplæring til utdanning.

I rapporten «Kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereidende utdanningsprogrammene» skriver forskerne at kontrasten mellom videregående skole og høyere utdanning beskrives av informanter som en overgang fra å lese som forberedelse til prøver og vurderingssituasjoner, til en sterkere vektlegging av forståelse (Lødding: Markussen: Wollscheid, 2016). Her viser også interne undersøkelser blant pedagogikkstudenter fra Universitetet i Tromsø at en av de største utfordringene på første semester var å lære seg å bli student (Haugen, Hustad, Kristiansen, 2019). Det å lære seg å bli student kan likestilles med det samme som å tilegne seg studiekompetanse, slik at dette vil bety at førsteårsstudenter betrakter det å lære seg studiekompetanse som noe av de største utfordringene på første semester. Videre vil det derfor bli gitt definisjoner av begrepet studiekompetanse med utgangspunkt i eksisterende forskning.

2.1 Studiekompetanse

Som nevnt innledningsvis kan begrepet studiekompetanse forstås på to ulike måter. Disse forståelsene skiller fra hverandre ved at de uttrykker to forskjellige budskap. Dahl (2008) bruker begrepene formell studiekompetanse og reell studiekompetanse for å betegne dette skillet. Formell studiekompetanse kan likestilles med det som beskrives som generell studiekompetanse, altså en formell dokumentasjon om at en elev har bestått alle fag med minimum karakter 2 i vg1, vg2 og vg3. Ved å oppnå generell studiekompetanse er eleven kvalifisert for å søke seg inn til høyere utdanning. Formell studiekompetanse er altså noe en

har eller ikke har, mens reell studiekompetanse er noe som kan forekomme i ulike grader. For å definere studiekompetanse som begrep, altså hva det innebærer å ha kompetanse til å studere, vil det være hensiktsmessig med en definisjon av begrepet kompetanse. Ludvigsen utvalget definerer kompetanse som følger: «Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk og sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger.» (NOU 2015: 8: 19). Ved å avgrense definisjonen av kompetansebegrepet til det som omfatter utfordringer og oppgaver i høyere utdanning, kan vi utlede en definisjon av begrepet studiekompetanse.

Studiekompetanse omhandler forutsetninger og potensialet hver enkelt har tilegnet seg i form av kunnskaper, viten, ferdighet og motivasjon som skal til for å gjennomføre et studium i praksis (Dahl, 2008). En annen definisjon kan være at reell studiekompetanse innebærer både tekniske ferdigheter knyttet til skriving og arbeidsmåter, i tillegg til holdninger, motivasjon og ambisjoner knyttet til egen utdanning (Lødding & Aamodt, 2015). Begge disse definisjonene favner bredt, antagelig for å dekke mest mulig av utdanningssystemets mange valgmuligheter. Det blir også nevnt at reell studiekompetanse er en blanding av personlige egenskaper og studievaner som utvikles gjennom erfaring og modning, som gradvis frembringer overgangen fra elevrollen til studentrollen (Dahl, 2008). Dette er de definisjonene jeg vil legge til grunn i forståelsen av begrepet studiekompetanse, og bruke som utgangspunkt videre i oppgaven.

Tidligere stortingsmeldinger har også uttrykt behov for mer kunnskap om hva det innebærer å være studieforbredt eller ha reell studiekompetanse. Meld. St. 20 (2012-2013) – *På rett vei* viser at om lag halvparten av elevene i videregående opplæring søker seg inn på studieforbredende utdanningsprogrammer i vg1, og at andelen øker til to tredjedeler i vg3. Daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen forteller at vi må skape en bedre sammenheng mellom videregående opplæring og høyere utdanning, og at studieforbredende i større grad gjøre elevene kjent med hva som kreves når de blir studenter. I forlengelsen av dette publiserte nordisk institutt for studier av innovasjon,

forskning og utdanning (NIFU) forskningsrapporten «Studieforberedt etter studieforberedende?» som gjennom kvalitative gruppesamtaler med lærere, studenter og elever belyser overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning. Denne omfattende rapporten trekker frem følgende syv punkter som oppsummerer hva det vil si å være studieforberedt eller ha (reell) studiekompetanse:

- Selvstendige arbeidsmåter
- Skriveferdigheter
- Lesekapasitet
- Evne til kritisk tenkning
- Grunnleggende fagkunnskaper
- Interesse og motivasjon til læring
- Evne til å orientere seg i hva som kreves i studiet

Fagpersonalet i høyere utdanning betegner disse syv egenskapene er utilstrekkelige hos nye studenter, samtidig som flere av studentene i undersøkelsen selv erkjenner at de strever med dette (Lødding & Aamodt, 2015:79). Dette er tatt i betraktning og anses som nyttig bakgrunnsinformasjon i forkant av egen forskning på tema.

2.2 Ansvar for egen læring

Uttrykket ansvar for egen læring er mye omdiskutert innenfor pedagogikken og det norske utdanningssystem. Til tross for at uttrykket fra 1990 årene har vært et ledende prinsipp og fungert som et slagord i skolesystemets pedagogiske plattformer, er det delte oppfatninger om hvorvidt dette er å betrakte som nødvendig eller problematisk (Bjørngen 2008; Lyngsnes 2008; Meland 2011). På den ene siden kan både fornuft og logikk argumentere for at det er en selv som bør stå til ansvar for egen læring, ettersom det vil være svært vanskelig å påtvinge lærdom til en som ikke ønsker lærdom. Sokrates skal angivelig kommet med et sitat som støtter opp under dette: «*Du kan ikke lære andre noe, du kan bare legge til rette for at de skal lære selv*». I nyere tid har professor i psykologi Ivar Bjørngen, som av mange anerkjennes som uttrykkets opphavsmann i Norge, vært en talsmann for hvordan uttrykket ansvar for egen læring (AFEL) har sin plass i norsk videregående skole. Bjørngen (2008) skriver

blant annet at ingen lærer kan spare læringsarbeidet ved å føre elevens hånd uten også å spare han for læringen. Alle elever vil på den måten selv måtte ha ansvaret for hva de lærer i ulike læringssituasjoner, ettersom læring også vil avhenge av egeninnsats i form av ønske og motivasjon. Samtidig kan ikke ansvar for egen læring neglisjere lærerens rolle eller fungere som en ansvarsfraskrivelse i deres arbeid med å tilrettelegg for læring. Lærerne må være tydelige ledere og fagpersoner slik at videregående skole aldri kan forveksles med det å gå opp som privatist (Lyngsnes, 2008: 55). I læringsinstitusjoner som videregående opplæring bør det derfor finnes mulighet for faglige dialoger, sosial interaksjon for å få innflytelse og ta kontroll over egen læring (ibid). Slik vil videregående opplæring være ansvarlig for å tilrettelegge for at prinsippet om ansvar for egen læring skal fungere og at elevene har mulighet til å ta dette ansvaret. All slik tilrettelegging må på et generelt grunnlag være hjelp til selvhjelp (Bjørngen, 1991:28). Bjørngen skriver at det er lett å skape avhengighet, noe han omtaler som lært hjelpeløshet (ibid). Det er derfor viktig å være bevisst på at læringsprosessen krever egenaktivitet for alle som skal lære, og dermed må en selv stå ansvarlig for egen læring.

Forskning på ansvar for egen læring i videregående skole viser imidlertid at ikke alle elevene klarer dette ansvaret (Meland, 2011). Denne studien viser at en tredjedel behersker det å ha ansvar for egen læring, flertallet klarer det under gitte omstendigheter mens hver syvende elev i videregående ikke klarer det overhodet (ibid:195). Forfatteren av denne undersøkelsen vektlegger utfordringer knyttet til prinsippet om ansvar for egen læring, og følger en kritisk tilnærming. Selv vil jeg tørre å mene at resultatene også har flere positive sider, eller at det i det minste også kan forstås i en mer positiv retning. Meland (2011) skriver nemlig også at både lærere og elever betrakter ansvar for egen læring som en velegnet metode for å tilrettelegge for overgangen til høyere utdanning. I høyere utdanning er det forventet at studentene selv tar ansvar for sin faglige utvikling i mye større grad enn i videregående skole, slik at elever som behersker dette på et tidlig stadium vil kunne dra fordeler av slike egenskaper i høyere utdanning.

3. Teorigrunnlag

I denne delen presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven. I forrige kapittel ble begreper som studiekompetanse og ansvar for egen læring gjort rede for med utgangspunkt i eksisterende forskning. Kjernebegreper i disse uttrykkene bygger på blant annet kunnskap, ferdighet, motivasjon, holdninger og arbeidsmåter (se 2.1). I denne delen vil jeg først og fremst redegjøre for utvalgte aspekter ved teoriene til John Biggs og Knud Illeris. Dette fordi disse legges til grunne som teoretisk utgangspunkt for hvordan oppgaven forstås kjerneelementene ved studiekompetanse. Her vil Biggs først og fremst benyttes til å redegjøre for den kognitive dimensjonen ved kompetanse, mens en affektiv dimensjon tilknyttet læring representeres ved bruk av Illeris' synspunkter. Gjennom å benytte disse teoretikernes rammeverk vil jeg skissere hvordan studiekompetanse kan forstås på bakgrunn av både kognitive og affektive aspekter. En slik forståelse vil legges til grunne i arbeidet med å analysere det empiriske materialet, samt benyttes i oppgavens diskusjonsdel.

3.1 Biggs

John Biggs er en australsk professor som diskuterer en rekke relevante begreper og aspekter tilknyttet tema læring, kunnskap og kompetanse, samt hvordan dette forekommer i høyere utdanning. Herunder fremhever han blant annet sammenhengen mellom læringsstrategier og kunnskapsformer, samt en læringstaksonomi som skisserer ulike kompetansenivå av studenters læring. Dette gjør at Biggs sin teori er velegnet til å si noe læring i høyere utdanning, og vil derfor også kunne brukes som teoretisk utgangspunkt for å forklare hva det vil si å ha kompetanse til å studere i høyere utdanning.

3.1.1 Læringsstrategier

En læringsstrategi, eller en læringstilnærming kan ukomplisert forklares gjennom en måte å lære på. Biggs (2003) trekker i denne sammenhengen et skille mellom overflatelæring og dybdelæring. Typisk for overflatelæring er fokus på isolerte fakta og pugging foran det å se sammenhenger og helhetsinntrykk. Den enkelte behandler dermed lærestoff som adskilte kunnskapselementer, slik at memorering av fakta og utførelsen av prosedyrer skjer uten å forstå hvordan eller hvorfor (Biggs 2003; Sawyer 2006). Her kan et eksempel være elever i

historie som kan gjengi trekk fra andre verdenskrig, men har manglende kunnskaper når det kommer til å forklare hvordan de henger sammen. Overflatelæring i utdanningsinstitusjoner gjør det vanskelig for elever og studenter å forstå nye ideer som er forskjellig fra det de kjenner til i pensumboka, og gjør at de behandler kunnskap som statisk, overført fra en allvitende autoritet eksempelvis en lærer eller foreleser (Biggs, 2003). På den måten gir overflatelæring lite rom for refleksjon over formålet med læringen og forståelse av egne læringsstrategier (Sawyer, 2006). I følge Biggs & Tang (2011) vil studenter som ikke er akademisk forpliktet ofte benytte en slik overfladisk tilnærming til egen læring dersom arbeidsoppgavene ikke krever annet.

Dybdelæring gir derimot aktøren mulighet til å relatere nye ideer og begreper til eksisterende kunnskap slik at de kan forstå mønster og sammenhenger (Biggs, Kember, Leung, 2001). Dette gir også muligheten til å organisere egen kunnskap, samt reflektere over egen forståelse og egen læringsprosess (ibid). Slik kan dybdelæring være en læringsstrategi som åpner for å virkelig forstå et fag eller et tema. I likhet med overflatelæring vil også dybdelæring bygge på fakta, men dybdelæring gir i motsetning til overflatelæring muligheten til å anvende fakta til eksempelvis problemløsning eller å danne egne begreper (Biggs, 2003). Begge disse læringsstrategiene vil forekomme i både formelle og uformelle læringssituasjoner. I formelle læringssituasjoner som i videregående opplæring og høyere utdanning vil dybdelæring være den mest hensiktsmessige læringsstrategien basert på skolens mål om å danne gags samfunnsborgere og kompetente arbeidstakere (Gilje, Langfald & Ludvigsen, 2018). Forskning viser og at elever med dyp forståelse av kjerneelementer i fagene er flinkere til å overføre, anvende og reflektere over denne kunnskapen i ukjente situasjoner (Sawyer, 2014; NRC, 2000; Pellegrino & Hilton, 2013). På den måten kan dybdelæring betraktes som en anvendende strategi eller et redskap for å oppnå en dypere forståelse av noe.

3.1.2 Kunnskap

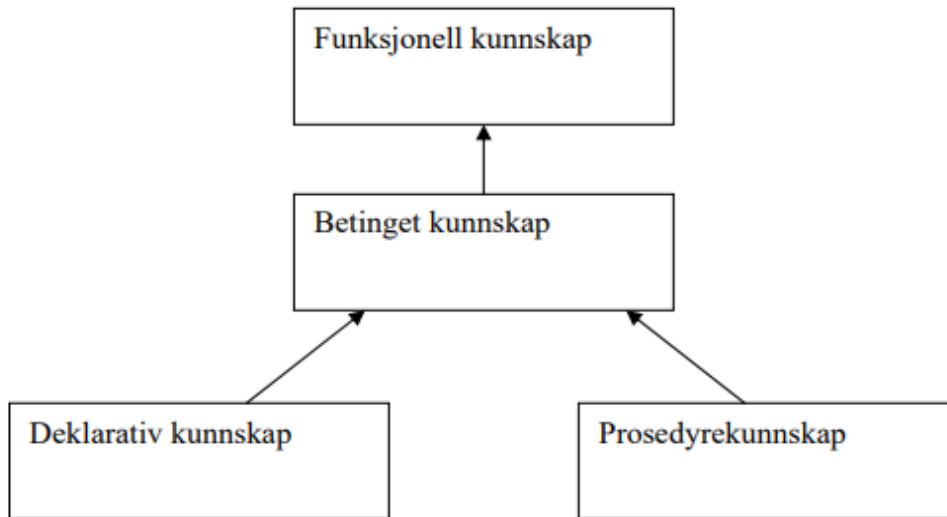
Biggs kobler læringsstrategiene sammen med kunnskapsnivå og skisserer 4 forskjellige nivåer av kunnskap:

Deklarativ kunnskap [nivå 1, hva] er den kunnskapen en tilegner seg gjennom å pugge faktaopplysninger. Det å vite at Hanoi er hovedstaden i Vietnam er et eksempel på deklarativ kunnskap.

Prosedyre kunnskap [nivå 2, hvordan] kan forklares som når man vet hvordan noe skal gjøres. Det er kunnskap som kan utføres i en bestemt situasjon etter en gitt prosedyre, men trengs imidlertid ikke en dypere forståelse av hvorfor det er slik. Her kan et eksempel være det å kjøre bil. En kan være godt kjent med prosedyren knyttet til gassing og giring, men behøver ikke noe dypere innsikt om hvorfor bilen beveger seg framover ved hjelp av de mekaniske prosesser som skjer i motoren.

Betinget kunnskap [nivå 3, hva+hvordan] kombinerer deklarativ og prosedyre kunnskap slik at en vet hvilke prosedyrer som kan anvendes i ulike situasjoner med gitte betingelser. Denne kunnskapen gir mulighet til å identifisere hva som må gjøres, og samtidig vite hvordan den prosedyren skal utføres. Det kan for eksempel være å vite hva som kjennetegner en matematisk ligning og vite hvordan man skal regne ligninger med to ukjente i situasjoner der det er nødvendig. Betinget kunnskap gir derimot ikke nødvendig innsikt i hvorfor det er slik.

Funksjonell kunnskap [nivå 4, hva+hvordan+hvorfor] gir også forståelsen av hvorfor ting er som de er og henger sammen. Dette gir muligheten til å løse problemer under nye betingelser og er det høyeste nivå av kunnskap.



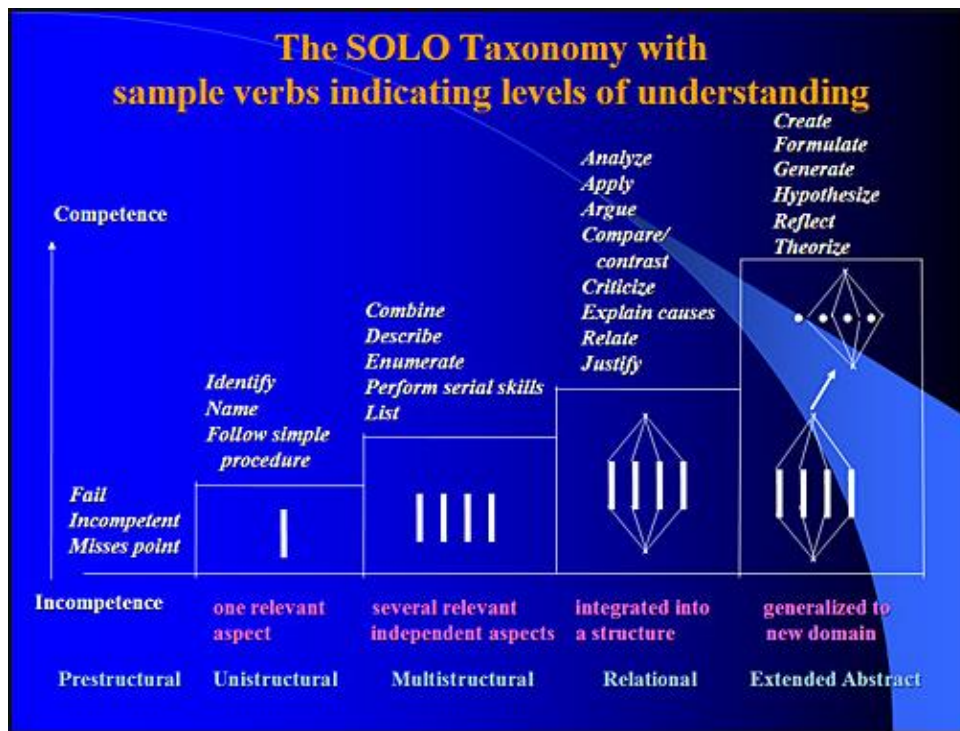
(Biggs, 2003:42 min oversettelse).

Overnevnte kunnskapsnivåer henger tett sammen med læringsstrategier. Deklarativ kunnskap innlæres effektivt gjennom overfladiske tilnærminger slik at denne kunnskapen kan tilegnes ved bruk av overflatelæring (Biggs & Tang, 2011). Funksjonell kunnskap vil kreve mer omfattende kognitive prosesser som deriblant gir mulighet til å anvende kunnskap gjennom å reflektere, framsette hypoteser, generalisere eller skape ny teori (Biggs & Tang, 2011). Biggs forklarer også at det er den funksjonelle kunnskapen som ligger til grunne for våre valg og handlinger, da denne er organisert på en måte som skaper dypere forståelse og gir grunnlag for å ta informerte beslutninger (ibid). Funksjonell kunnskap vil altså forutsette dybdelæring, mens dybdelæring vil gi grunnlag for å oppnå funksjonell kunnskap.

3.1.3 Kompetanse

Biggs omtaler altså funksjonell kunnskap som det høyeste kunnskapsnivået, og forutsetter dybdelæring som læringsstrategi for å oppnå dette kunnskapsnivået. Videre forklarer han en taksonomi over hvordan læringsstrategi og kunnskapsnivå bør henge sammen evalueringen av studentens kompetanse. SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome)

taksonomien gir mulighet til å klassifisere læringsutbytte, eller læringsresultat, med hensyn til dets kompleksitet (Biggs & Collis, 1982). Slik vil kvaliteten på innholdet i læringen kunne vurderes framfor det å vurdere hvor mange riktige svar studentene produserer. Under følger en illustrasjon av Biggs sin SOLO taksonomi.



(Biggs & Collis, 1982)

Denne illustrasjonen viser hvordan studenters kompetanse kan evalueres med utgangspunkt i kompleksiteten i deres læring. Det pre-strukturelle viser hvordan studenten ikke forstår poenget og har nærmest ingen forståelse. Dette er det laveste kompetansenivået og viser at studenten har lært minimalt eller ingenting. Neste kompetansenivå er det uni-strukturelle, hvor studenten evner å oppgi et relevant aspekt i tillegg til å utføre enkle prosedyrer i en viss grad. Uni-strukturell kompetanse kan knyttes til deklarativ kunnskap, og kanskje med tidvis innslag av prosedyre kunnskap, men er fortsatt prov på lav kompetanse og lite læring. Det multi-strukturelle kompetansenivået gir forståelse tilknyttet det å definere og beskrive begreper. I dette nivået har en også en viss forståelse av flere relevante aspekter rundt et tema, men klarer ikke å sette disse inn i en større sammenheng. Denne kompetansen kan relateres til det Biggs omtaler som et betinget kunnskapsnivå. Felles for disse tre første

kompetansenivåene er at de preges (riktignok i forskjellig grad) av overflatelæring ifølge Biggs. Det er verdt å understreke at de gir uttrykk for en form av kompetanse, men gir ikke den dypere forståelsen som gjerne er en av intensjonene i høyere utdanning. Det gjør derimot de to neste kompetansenivåene. Det relasjonelle kompetansenivået er det nest høyeste, og gir blant annet mulighet til å analysere, argumentere, sammenligne, relatere og kritisere (Biggs & Collis, 1982). I tillegg til å uttrykke flere relevante aspekter, evner studenter med en relasjonell kompetanse å integrere disse til en helhet og forså større sammenhenger. Det høyeste kompetansenivået kan på norsk omtales som det videreførte abstrakte, eller bare det abstrakte. Studenter på dette nivået viser forståelse på et så høyt nivå at de kan videreføre det de lærer til andre arenaer. De tilegner seg ferdigheter som blant annet å teoretisere, generalisere og reflektere (Biggs, 2003). Som vist i illustrasjonen over gir det abstrakte kompetansenivået mulighet til å forstå flere relevante sammenhenger, relatere disse inn til strukturer, og i tillegg kunne bruke dette til å skape nye aspekter eller teorier. Slik vil både det relasjonelle og abstrakte kompetansenivået kun oppnås av studenter som praktiserer dybdelæring, og dermed gi funksjonell kunnskap. Slik vil også det å tilegne seg dybdelæring forutsette relasjonell eller abstrakt kompetanse, som igjen er med på å gi funksjonell kunnskap. I praksis vil det bety at dersom det er et mål at studenter etter endt utdanning skal besitte funksjonell kunnskap, må deres læringsstrategi bygge på dybdelæring, og for at det skal fremmes dybdelæring kan de ikke vurderes etter hvor god multi-strukturell kompetanse de har. På denne måten vil det ikke være vesentlig å spørre hvor mye man har lært, men hvor godt man har lært, eller hvor kompleks deres læring er. Det å kjenne til flere forskjellige teoretiske perspektiver på et overfladisk nivå kan for eksempel ikke måles med det og kunne reflektere eller generalisere en teori til en annen arena. Biggs (1999:73) skriver at solo taksonomien er et egnet verktøy både når det gjelder å vurdere studentarbeid, men også i arbeidet med å utforme læreplaner som gir ønskelig læringsresultat eller læringsutbytte.

3.1.4 «Blame-model»

Biggs viser til tre tilnærminger når det gjelder hvordan manglende læring kan forstås på bakgrunn av underviseres perspektiv. Dette er også en hierarkisk modell som består av ulike nivåer, og omtales gjerne som en form for skyldfordelingsmodell eller «blame-model»

(Biggs, 1999:62). Denne tar for seg ulike fokus når det gjelder hva som er årsaken til at studentene ikke lærer. Nivå 1 er et perspektiv som fokuserer på hva studenten er, hvor de som ikke lærer kan betegnes som dårlige studenter som ikke er motivert, jobber godt eller er flinke nok (ibid). Dette er da en blame-the-student måte å tenke på ifølge Biggs, som dermed frigjør læreren for ansvar og legger all skyld på studentene, der eksamen blir en metode for å skille de flinke studentene fra de dårlige. Dette gir læreren muligheten til å si «*i taught them, but they didn't learn*» skriver Biggs (1999:63). Nivå 2 fokuserer derimot på læreren og hva han eller hun gjør, men her i likhet med nivå 1 er kunnskap å anse som en overføringsprosess der lærer formidler til en passiv mottaker (Biggs, 1999). Her avhenger altså studentenes læringsutbytte av hvorvidt lærerne er flinke eller ikke, der dårlige resultater skyldes dårlige lærere, en såkalt blame-the-teacher tilnærming. Dette perspektivet fokuserer på hvordan læreren opptrer i undervisningssammenheng og hvordan han eller hun organiserer undervisningen. Biggs omtaler dette som ledelse av undervisning, som er en viktig forutsetning for læring, men ikke godt nok i seg selv (ibid). Dette gjør nemlig at lærerens undervisningsferdigheter avgjør om læreren er god eller ikke, slik at mye undervisningskompetanse automatisk gir bedre lærere. I utgangspunktet høres dette fornuftig ut, men her er det verdt å understreke at undervisningsferdigheter er kun undervisningsferdigheter dersom studentene lærer.

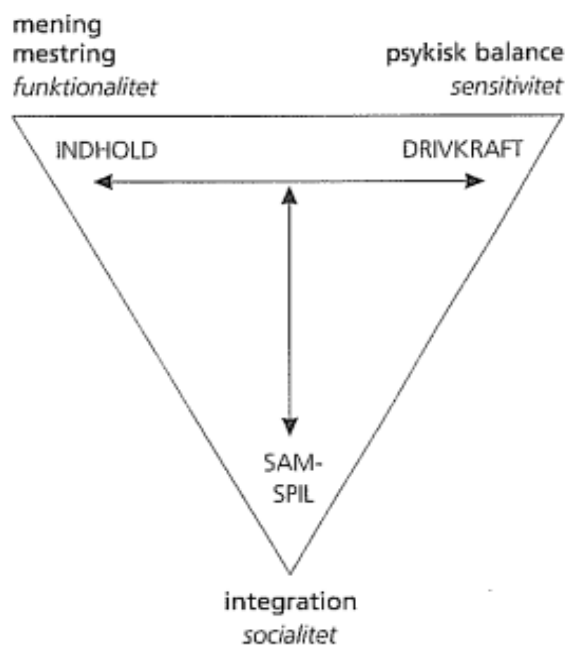
Undervisning på nivå 3 handler derfor ikke om hva lærerne gjør, men hva studentene gjør. Dette perspektivet fokuserer på at det er det studentene gjør som er bestemmende for hva som læres og ikke det læreren gjør. Biggs & Tang (2011) forklarer at undervisning bør planlegges og gjennomføres ut fra et studentperspektiv slik at den aktiviserer studentene til å engasjere seg i egen læring. Lærerens oppgave vil derfor være å få studentene til å engasjere seg i egen læring gjennom undervisning, da det er de selv som avgjør utfallet av læringen.

3.2 Illeris om læring

Diskusjonen av Biggs viser i forrige delkapittel interessante aspekter om læring som en kognitiv prosess. Den danske professoren Knud Illeris forklarer læring utfra en tredimensjonal modell, som deriblant inkluderer et affektivt perspektiv på læring. Videre vil det være hensiktsmessig å gi en definisjon av læring som begrep. En allmenn og folkelig forståelse av begrepet knyttes til skolegang og tilegnelse av kunnskaper. Illeris velger å definere læring på følgende vis:

«Enhver prosess som hos levende organismer fører til varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2012:16).

Han understreker videre at den åpne formuleringen kun er viet noen elementære grenser, noe som er bevisst for å omfavne begrepets kompleksitet. Illeris forklarer videre at læring består av tre dimensjoner, derav innhold, drivkraft og samspill (Illeris, 2012). Innholdet blir i denne sammenhengen det som skal læres, for eksempel et stoff eller et pensum, mens aktørens drivkraft bidrar til at tilegnelsen av læring kan forekomme. Motivasjon og vilje kan være eksempler på drivkraft. Den tredje dimensjonen er samspill, som tar for seg alt det sosiale som foregår i læringens omgivelser, noe som også gir uttrykk for at Illeris er inspirert av blant annet Vygotskij og hans sosiokulturelle læringsteori. Disse tre dimensjonene ved læring henger tett sammen med hverandre og utgjør Illeris' tredimensjonale læringsmodell.



(Illeris 2008:17)

Trekanten viser de ulike dimensjonene ved læring og hvilke aspekter de kan knyttes til. Illeris (2012) understreker at modellen må forstås som prosesser som foregår både individuelt og i samspill med omgivelsene. Innholdsdimensjonen tar som nevnt for seg det som skal læres, og for at noe skal læres forutsettes det at det finnes et læringsinnhold. Innholdet består derfor av funksjonelle egenskaper som kan være kunnskap, ferdighet, innsikt eller kompetanse. Denne dimensjonen bidrar til å skape mening hos den enkelte som skal lære.

For at noe skal kunne læres forutsettes det imidlertid en drivkraft eller et ønske om å lære. Illeris (2012) forklarer at drivkraftdimensjonen omfatter den nødvendige energien eller innsatsen som kreves for å lære noe. Drivkraft omhandler derfor den affektive motivasjonen som trigger lyst til å lære. Dette kan for eksempel være et ønske om å lære avansert matematikk for å senere kunne utdanne seg til å bli ingeniør, eller at man av ren nysgjerrighet har et ønske om å forstå sammenhengen mellom vær og bensinpriser. Signalord for denne dimensjonen blir derfor følelser, motivasjon og vilje. Slik vil læringsprosessen bygge på en drivkraft som gir muligheten til å tilegne seg et innhold. Denne prosessen foregår innenfor samfunnets sosiale omgivelser, noe som inkluderer dimensjonen samspill. Samspillsdimensjonen tar for seg den sosiale interaksjonen mellom individ og samfunn (Illeris, 2008). Herunder gjelder både det nære sosiale nivået, samt overordnet på samfunnsnivå. Slik favner dimensjonen samspill både om den enkeltes sosialisering og integreringen som foregår i et fellesskap. Denne dimensjonen innebærer at læring påvirkes den sosiale situasjonen aktøren befinner seg i, gjennom eksempelvis hvordan mennesker kommuniserer og reflekterer med hverandre. Overordnet kan disse tre dimensjonene ved læring deles inn i en kognitiv, en affektiv og en sosial dimensjon. Videre vil den affektive dimensjonen vektlegges i denne delen av oppgaven.

3.2.1 Læring og livsforløp

Affektens påvirkning på det kognitive oppfattes som en helhetlig funksjon, og karakteriseres ved at den omsetter en differensiert påvirkning fra omgivelsene til et helhetsinntrykk (Illeris, 2008:58). Med dette mener Illeris at mennesker, i tillegg til å utvikle det kognitive, også kan snakke om affektiv utvikling i form av følelsesmessige strukturer. Videre skriver Illeris (2008:61) at det er fra den affektive, følelsesmessige og motiverende drivkraften at den psykiske energien til læring hentes. På den måten vil den enkeltes drivkraft henge sammen med deres følelsesmessige utvikling, slik at modenhet og livssituasjon i stor grad vil prege læringens drivkraft. I praksis vil det bety at ungdom i puberteten vil ha en annen drivkraft til læring enn etablerte voksne med familie. Illeris er forsiktig med å foreta faseinndelinger som knytter læring til livsforløp slik eksempelvis Erikson gjør i sin trappemodell. Dette forklarer han på grunnlag av at en detaljert grafisk fremstilling må være svært omfattende for å kunne anses som tilstrekkelig. Han benytter seg derfor av de mest overordnede fasene, som tilsvarer barndom, ungdom, voksne og moden alder til å skissere sammenhengen mellom læringens drivkraft og livsforløp (Illeris 2008:164-165). Videre vil fokuset være på ungdomsfasen, men først vil jeg gjøre kort rede for hva som kjennetegner læring i de øvrige livsfasene.

3.2.1.1 «Barn vil erobre verden»

Barndommen varer fra fødsel til puberteten inntreffer som kan estimeres til rundt 11-14 års alderen. Det overordnede kjennetegnet for barns læring er at de i takt med egen utvikling er opptatt av å erobre sin omverden (Illeris, 2008:165). Her baserer Illeris seg på utviklingsteorier fra blant annet Bruner, Freud og Piaget og beskriver at barns læringsprosess i stor grad støtter seg på voksne, men påvirkes også mye av massemedier (ibid:180). Læringens drivkraft i barndommen kan i hovedsak knyttes til deres nysgjerrighet på verden, der de er grunnleggende innstilt på å la seg veilede av foreldre, lærere og andre voksenpersoner.

3.2.1.2 «Voksne vil leve deres liv»

Voksdommen, slik Illeris omtaler denne fasen, begynner etter avsluttet ungdomstid og tar slutt i overgangen til modne voksne. Aldersmessig vil denne perioden være svært vanskelig å tallfeste ettersom både inngangen fra ungdomsfasen vil kunne variere individuelt, men også fordi det eksisterer kjønnsforskjeller som påvirker inngangen til neste overgang.

Læringsmessig dreier voksdommen seg i hovedsak om håndteringen av livsforløpet og dets utfordringer knyttet til familie og arbeid, men også interesse, holdninger og livsstil.

Illeris (2008) forklarer at voksne lærer det de vil lære, altså det de mener er hensiktsmessig og meningsfullt for dem å lære. Slik vil voksnes drivkraft for læring være målrettet ut fra deres egne læringsmål som igjen preges av et strategisk samspill mellom lyst og nødvendighet. Det gjør også det som framstår som lite meningsfullt å lære for en voksen vil bli vurdert som irrasjonell bruk av tid og ressurser.

3.2.1.3 «Modne voksne søker fylde og harmoni»

Den modne alder inntreffer etter voksdommens ende og varer frem til døden inntreffer.

Illeris (2008:176) betegner denne fasen som livsendingen, et psykologisk fenomen som omhandler opplevelsen og erkjennelsen av at man har den tiden man har, og at livet ikke er ubegrenset. Til tross for at dette er en mental fase er det ofte ytre begivenheter som setter i gang denne prosessen, som eksempelvis at barna flytter hjemmefra eller opplever en skilsmisse (ibid). Læringen i denne delen av livsforløpet preges ikke lengre av nytte eller nødvendighet, men karakteriseres ved at den er lystbetonet og motivert av personlige grunner. Her forklares det også at bakgrunnen for motivasjonen til en slik læring ofte kan komme fra tidligere livsfaser. Et kan et eksempel være eldre som får lyst til å lære og spille et instrument, gjerne ettersom det er noe de føler de ikke har hatt anledning til tidligere i livet. Deres læring blir på den måten preget av søken etter harmoni og helhet.

3.2.1.4 «Ungdom vil finne seg selv»

«Ungdomsperioden innebar en teori om hastigheten i utviklingen mot modenhet. Denne hastigheten skulle forsinkes (eller tillates å finne sitt naturlige nivå) for at det mellom barndom og voksenstatus kunne innskytes en særskilt og selvstendig fase for menneskelig modning og utvikling»

(Musgrove, 1965: 51)

Ungdommen inntreffer i puberteten og varer fram til en noenlunde stabil voksenhet etableres. Rent konkret kan det eksempelvis bestå av familieetablering eventuelt gjennom å innlede faste partnerforhold. Illeris (2012) forklarer at det i dagens samfunn er karakteristisk med en betydelig lengre og mer flytende ungdomsperiode, slik at den like gjerne kan avsluttes i midten av 30-årene som starten av 20 årene. Læringsmessig knyttes denne perioden opp mot identitetsutvikling, slik at annen læring nesten utelukkende relateres til dette. Ungdomstiden idealiseres som den frie, uforpliktende og lykkens livsalder, samtidig som personlige utfordringer knyttet til identitet og ønsket om å finne sin plass i samfunnet vokser fram (Illeris, 2008:169). Slik vil skole og utdanningsløp lett havne i konflikt med søken etter egen identitet. Særlig ettersom ungdomsperioden er preget av mange valg og utfordringer som blir toneangivende for deres fremtid. Eksempelvis vil valg av utdanningsløp og det å finne seg til rette sosialt for mange være avgjørende for deres identitetsutvikling, og dermed prege læringens drivkraft i denne livsfasen. Skal vi tro Illeris vil ungdoms læring i stor grad være sentrert rundt identitetsutvikling, følelsesmessige, sosiale og samfunnsorienterte utfordringer. På den måten vil institusjonalisert læring kunne betraktes som en sekundæraktivitet blant ungdommer grunnet store utfordringer knyttet til det affektive.

Nyere forskning viser en økning av psykisk helseplager forbundet med skolestress og depressive symptomer hos dagens ungdom (Bakken,2017). Undersøkelsen fra Ungdata viser blant annet at 31 prosent av elevene i videregående har følt håpløshet med tanke på framtiden, og 47 prosent føler de har bekymret seg for mye om ting (Bakken, 2017:78). Slike statistikker er eksempler på affektive utfordringer som er med på å prege ungdom og deres drivkraft til læring. For eksempel vil ungdommer som føler håpløshet med tanke på egen framtid kunne, med utgangspunkt i Illeris' tredimensjonale læringsmodell, ha vanskeligere for å motivere seg til å gjøre det bra i biologi på videregående sammenlignet med en elev som ønsker å utdanne seg til marnebiolog.

Ettersom læring i denne livsfasen i stor grad omhandler identitetsdannelse, vil også valg av utdanning stå sentralt i denne fasen. Illeris (2002) benytter begrepet selvorientering for å beskrive identitetsutviklingens vidtfavnende prosess der man prøver å finne seg selv, sine muligheter, funksjonsområder og preferanser, og som dermed danner grunnlaget for identitetsutviklingen. Det betyr at før det skjer en identitetsdannelse har det skjedd en selvorientering. Det er denne selvorienteringen som også ligger til grunn for hvordan ungdom foretar sine utdanningsvalg. Illeris forklarer at unge, både bevisst og ubevisst, møter enhver aktivitet med spørsmålene: hva betyr det for meg, hvordan inngår det i min selvorientering, og hvordan kan jeg bruke det i mitt aktuelle selvutviklingsprosjekt (ibid). Slik vil ungdom velge utdanningsretning basert på egen selvorientering og identitet. Det vil imidlertid være varierende hvor sterk denne relasjonen er hos ungdom i praksis. Noen studenter vil føle at deres studieprogram sier mye om ens identitet, og dermed ha en sterk forbindelse mellom selvorientering og utdanningsvalg. Her kan et eksempel være ungdom som føler at det å være jusstudent har stor betydning for deres identitet. Hos andre studenter kan forholdet mellom utdanningsvalg og identitet være svakere, men det vil alltid eksistere. Slik vil det alltid være en viss form for relasjon mellom ungdoms selvorientering og hvordan de (ikke) velger utdanning (Illeris, 2002).

Til tross for forskjeller i de individuelle livsforløpene synes utviklingen i læringsorienteringen gjennom livsfasene generelt sett å være preget av samfunnsmessige bindinger, individuell læringsinteresse og økt personlig ansvarlighet for læringen (Illeris, 2008:180). Dette betyr at motivasjonen, eller andre affektive drivkrefter, utvikles gjennom den enkeltes livsforløp i samspill med de samfunnsmessige betingelsene, og egen fortolkning av det samspillet. Slik vil drivkraftsdimensjonen i Illeris' tredimensjonale læringsteori påvirkes av hvilket livsløp en befinner seg og, men også henge tett sammen med de øvrige dimensjonene.

3.3 Sammenfatning av teorier

Både Biggs og Illeris viser til relevante aspekter ved læring i utdanningssystemet og i livet generelt. I hovedsak betrakter Biggs læring som en kognitiv prosess, mens Illeris sin tredimensjonale modell inkluderer et affektivt perspektiv ved læring. I denne delen vil jeg diskutere og demonstrere hvordan drivkraftsdimensjonen til Illeris kan tenkes inn i diskusjon av Biggs teori om læringsstrategi.

I Biggs sin teori om læringsstrategier blir det tatt utgangspunkt i de to studentene Susan og Robert. Susan er en student som er genuint opptatt av å lære, mens Robert er mest opptatt å ta utdanning slik at han kan få en god jobb (Biggs, 1999:58). Dette gjør at Susan praktiserer dybdelæring på eget initiativ fordi hun har et indre ønske om å lære. Robert er derimot ikke like opptatt av å lære eller forstå undervisningen på samme måte som Susan, hans mål er å forstå nok til å bestå eksamen. Robert vil derfor praktisere overflatelæring i sine studier så fremt det lar seg gjøre, ettersom det krever mindre innsats fra hans side. Biggs (1999) forklarer at Robert er mindre forpliktet til studiene og at han ikke responderer på undervisningsmetodene på samme måte som Susan, fordi han har et annet mål enn Susan. Her vil det være hensiktsmessig å benytte Illeris sitt begrep om drivkraft til å forklare forskjellene mellom Robert og Susan. Med Illeris som utgangspunkt er læringsstrategiene til Robert og Susan basert på deres ulike drivkraft til læringen i høyere utdanning. I Illeris' tredimensjonale læringstrekanter er det innholdet som skaper mening hos den som skal lære, mens drivkraft i form av motivasjon og innsats gjør det mulig å tilegne seg læringsinnholdet. I eksemplet med Robert og Susan er det betimelig å anta at læringsinnholdet i større grad appellerer til Susan slik at hun vil ha en sterkere drivkraft enn Robert som i hovedsak drives av ytre faktorer. Biggs forklarer at Robert bare har et annet mål enn Susan, som jo i grunn er riktig, men lite spesifisert. Ved å inkludere Illeris i Biggs' eksempel om Robert og Susan, vil vi kunne forklare at anvendt læringsstrategi avhenger av læringens innhold og aktørens drivkraft til dette innholdet. Videre i teorien til Illeris blir det skissert hvordan fokuset til

læring tar utgangspunkt i den enkeltes livsforløp. Som nevnt er læring hos ungdom i stor grad sentrert rundt utvikling av egen identitet.

Illeris (2002) skriver at selv om et faglig innhold kan være nok så sentralt i forhold til en ønsket kvalifikasjon eller utdanning, så er det ikke relevant hvis de unge ikke kan se og oppleve relevansen til sin egen selvorientering. Dette kan på mange måter beskrive hvorfor Robert synes å ha en svak drivkraft til læring i sitt studieløp. Dersom innholdet ikke skaper mening hos Robert, vil han heller ikke ha den tilstrekkelig drivkraften som skal til for at han tilegner seg en dypere forståelse på egenhånd slik som Susan. På samme måte kan grunnen for at Susan har den drivkraften Robert ikke har, være basert på at hun føler en sterkere identitet tilknyttet sitt studieprogram. Hensikten med å benytte disse eksemplene er å illustrere hvordan teoriene til Biggs og Illeris kan tenkes i praksis.

4. Metode

I denne delen vil det bli gjort rede for oppgavens metodiske tilnærming. Her vil jeg blant annet begrunne valg av metode, redegjøre for framgangsmåte og belyse utvalgte aspekter som er viktig å ta hensyn til i vitenskapelig forskning. Valg, vurderinger og utfordringer som har preget prosjektet vil også bli forklart i denne delen. Hensikten med en slik methodedel er å gi innsikt i hvordan datamaterialet er blitt til, og hvordan prosessen har forløpt seg. I redegjørelsen for den metodiske tilnærmingen vil jeg støtte meg en del på Kvale og Brinkmanns arbeid om kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009).

Overordnet angir vitenskapelige metoder hvordan en skal framskaffe kunnskap og utvikle teorier i et bestemt fagområde, og hvordan en skal sikre at kunnskapen og teoriene oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet (Grønmo, 2004:38). I forskningssammenheng kan metode betraktes som forskerens redskap for hvordan denne kunnskap innhentes, slik at metodevalg vil henge sammen med det forskeren vil undersøke, altså tema og problemstilling. I min oppgave var hensikten å undersøke et utvalg menneskers forståelse av et fenomen, og jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming.

4.1 Hermeneutisk tilnærming

Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) er et av flere store navn innenfor hermeneutikk og fortolkningspraksis. Det å forstå og fortolke betraktes som fundamentalt ved det å være menneske (Gadamer, 2012). Dette gjør seg også gjeldende i forskningssammenheng. Vi møter andre mennesker med utgangspunkt i eget ståsted, egne opplevelser, holdninger, erfaringer og følelser (Røkenes & Hansen, 2012). Dette er med på å utgjøre våre fordommer og forforståelse ifølge Gadamer (2012). Her er begrepet fordom et positivt begrep som gir oss forutsetning til å kunne forstå noe. Fordom for Gadamer baserer seg på en forutgående forståelse, der en samling av flere fordommer utgjør en helhet som han kaller forforståelse (Stokke, 2014:341). For å kunne erfare eller forstå noe, er vi derfor avhengig av en forforståelse som gir utgangspunkt for hvordan vi forstår ting. Som forsker vil en alltid påvirkes av egne fordommer og forforståelse, og det er derfor viktig å være bevisst til disse, slik at vi kan åpne opp for forståelse. Min forforståelse som også vil være med på å prege

fortolkninger i dette prosjektet bygger derfor på egne opplevelser, erfaringer, oppfatninger og meninger. Eksempelvis kan dette være egen opplevelse av overgangen fra videregående til høyere utdanning, erfaringer fra stillingen som seminarlærer ved universitetet eller min sosiokulturelle bakgrunn. I avhandlingens avslutning vil jeg redegjøre for egen horisont og forforståelse, og vise hvordan denne har blitt revidert gjennom å arbeide med tema.

4.2 Kvalitativ metode

Et overordnet mål i kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011:15). I denne avhandlingen er hensikten å søke forståelse av hvordan lærere i forskjellige utdanningsinstitusjoner forstår overgangen til høyere utdanning. Her er altså formålet å forstå noe utfra informantenes synspunkt, og derav avlede vitenskapelige forklaringer av den informasjonen. Hvor godt man lykkes i en slik prosess avhenger av en rekke faktorer, som for eksempel forskerens bakgrunn og informantenes tilgjengelighet (Dalen, 2011). Det at undertegnede ikke har erfaring fra tidligere forskningsarbeid, vil derfor være en faktor som preger prosjektet. I arbeidet med å avlede vitenskapelig forklaringer blir forskerens fortolkning gjeldende. Formålet i kvalitative undersøkelser er å gå i dybden på en problemstilling slik at det vil være hensiktsmessig å få mye informasjon fra få informanter, snarere enn litt informasjon fra mange informanter.

4.3 Kvalitative forskningsintervju

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale og Brinkmann, 2009:19).

Intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning (Postholm, 2005). Under et intervju får informantene både fortelle og reflektere over fenomener i deres hverdagsliv, og på den måten skapes forskningsdata til et prosjekt. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at kunnskap konstrueres i en interaksjon eller et samspill mellom forsker og informant, der utvekslingen av partenes synspunkter er med på å skape denne kunnskapen.

Det finnes flere former for intervju, men det er vanlig å trekke et skille mellom strukturerte og åpne intervju (Dalen, 2011:26). Den formen som benyttes oftest er gjerne semistrukturerte intervju, hvor fokusert i samtalen er rettet mot temaer forskeren har valgt

ut på forhånd, men som samtidig lar informantene prate relativt fritt om tema (ibid). Intervjuene i denne oppgaven har vært semistrukturerte for å gi informantene mest mulig spillerom til å prate om det de betrakter som det mest sentrale innenfor tema. Dette fordi jeg har valgt å undersøke et relativt bredt tema med mulighet til å trekke inn flere underaspekter. En av fordelene med semistrukturerte intervju er at man som forsker kan få en bredere innsikt om forhold en ikke var klar over på forhånd, men som viser seg å være relevant informasjon. På samme måte kan det også føre til at man bruker unødvendig mye tid til å prate om noe som egentlig ikke er viktig for det aktuelle tema. Thagaard (2013) betegner semistrukturerte intervju som den mest brukte fremgangsmåten innen kvalitativ forskning grunnet dets fleksibilitet. Strukturen i et forskningsintervju avhenger imidlertid av intervjuguide og den grad av åpenhet.

4.4 Intervjuguide

En intervjuguide har som formål å strukturere et forskningsintervju og kan derfor inneholde færre åpne spørsmål eller flere formulerte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015:162). Intervjuguiden utarbeides på forhånd og benyttes som en retningslinje for samtalenes forløp. Antall spørsmål og spørsmålsformuleringenes åpenhet henger sammen med struktureringen, der konkrete formuleringer gjør det nødvendig med flere spørsmål, mens det med åpne spørsmål vil være hensiktsmessig med færre spørsmål. Dette fordi for få konkrete spørsmål vil gi for lite informasjon mens mange åpne spørsmål vil være svært tid- og resurskrevende. Et kvalitativt forskningsintervju bør ikke vare lengre enn to timer eller være kortere enn en halvtime (Jacobsen, 2015: 154). Jeg valgte å estimere cirka en times lange intervjuer, og måtte dermed arbeide for at antall spørsmål og grad av åpenhet skulle harmonere med tidsforbruket. I mitt prosjekt vurderte jeg det som hensiktsmessig å formulere 7 relativt åpne spørsmål innenfor 3 overordnede tema. Utformingen av spørsmålene tar utgangspunkt i avhandlingens problemstilling og det som skrives av eksisterende forskning. Fordelen med å benytte åpne spørsmål var at jeg fikk belyst flere aspekter om mitt utvalgte tema, ettersom informantene fikk mer spillerom til å prate om det de var opptatt av. Dette ga også meg som forsker mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Utfordringen med en slik tilnærming er derimot at ingen intervjuer vil se like ut, noe som kan gå utover undersøkelsens reliabilitet (mer om dette i 4.6).

4.5 Utvalg og rekruttering

Informantene til dette prosjektet er rekruttert på bakgrunn av deres stilling knyttet til undervisning i videregående skole eller høyere utdanning. Utvalg av informanter styres fullt av problemstillingen der inkluderings – og ekskluderingskriterier avgjør hvilke trekk som skal til for at informantene kvalifiserer til å delta i prosjektet (Jacobsen, 2015:180). Et inkluderingskriterium til dette prosjekter er for eksempel at informantene må være ansatt i en stilling med undervisningsansvar i enten videregående skole eller høyere utdanning. Samtidig er et ekskluderingskriterium at de utvalgte lærerne i videregående skole underviser på et av de studieforbereende programmene slik at lærere på yrkesfaglig opplæring ekskluderes. Dette er et bevisst valg som skyldes av at yrkesfaglig opplæring har mer fokus på kunnskaper direkte knyttet opp mot arbeidslivet og derfor mindre fokus på studieforbereelse, som gjør at lærere i yrkesfag ikke kvalifiserer som relevant nok i forhold til oppgavens problemstilling. På et mer generelt grunnlag er det vanlig å betrakte kvalitativ forskning som formålsstyrt, som innebærer at formålet med undersøkelsen avgjør hvem som bør intervjues (ibid). Inkluderingskriteriet om undervisningsstilling gjør at utvalget ikke er tilfeldig valgt, men henger sammen at personene i disse stillingene har den kompetansen og erfaringene som kan gi best mulig informasjon om tema. Et slikt utvalgskriterium som går ut på å velge informanter som skal være best mulig egnet til å gi god informasjon kalles gjerne tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013:56). I dette prosjektet som omhandler utfordringer tilknyttet overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning, vurderes lærere som underviser i vg3 som de med best forutsetning til å svare på oppgavens problemstilling. På samme måte vil undervisere på første semester i høyere utdanning kunne ha relevante synspunkt og oppfatninger om hvilke krav som settes til ferske studenter. Tanken bak denne rekrutteringen er at lærere i vg3 «sender fra seg» det som skal være elever med studiekompetanse, men undervisere i høyere utdanning «mottar» studiekompetente studenter, slik at det vil være interessant å undersøke hvordan de eventuelt forstår denne problemstillingen ulikt.

Rekrutteringen av informanter viste seg å være mer komplisert enn først antatt. Etter at intervjuguiden var utarbeidet begynte jeg å ta kontakt med rektorer og avdelingsledere ved ulike videregående skoler. Planen var da å intervjuere lærere først slik at jeg kunne få begynt å bearbeide dette datamaterialet før jeg gikk ut på nytt og intervjuet undervisere i høyere utdanning. Det viste imidlertid at det å rekruttere informanter var vanskeligere enn først antatt og jeg endte med å sende flere mailer uten å få svar. Jeg begynte derfor å ringe til skolene, noe som viste seg å være mer effektivt. Etersom utvalget består av relativt få informanter hadde jeg også et krav om at ingen skulle være fra samme skole, for å unngå eventuelle interne likheter. Dette resulterte i et utvalg bestående av 2 lektorer fra to forskjellige videregående skoler i en universitetsby, og en adjunkt med opprykk fra en videregående skole i distriktet (mer enn 150 km til nærmeste sted med mulighet for høyere utdanning). Den andre delen av utvalget som representerer undervisere i høyere utdanning skulle i utgangspunktet også bestå av 3 informanter fra ulike fakultet, men da en av informantene valgte å trekke seg ble jeg stående igjen med 2. Disse representerer det juridiske fakultet og Norges fiskerihøgskole ved universitetet i Tromsø. Prosessen ble mer tidkrevende enn først antatt, da første intervju ble gjennomført i oktober 2018 og det siste i januar 2019.

4.6 Validitet og reliabilitet

Dette er to begrep med sterk tradisjon i samfunnsvitenskapelig forskning. En vanlig forklaring av reliabilitet er å knytte det til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2015:276). Reliabiliteten handler derfor om forskningens pålitelighet, altså hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres av andre forskere ved et annet tidspunkt. Validitet tar for seg om undersøkelsen faktisk måler det den er ment å måle, forskningens gyldighet (ibid). Fenomenologisk sett, vil en slik tradisjonell forståelse av disse begrepene være problematisk i kvalitative forskningsintervju grunnet det unike samspillet mellom informant og forsker (Postholm, 2005:169). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at det er ønskelig med høy reliabilitet for å unngå vilkårlig subjektivitet, mens at for mye fokus vil motvirke kreativ tenkning og begrense informantenes frihet.

4.7 Innsamling av datamaterialet

Etter at intervjuguiden var utarbeidet, kunne rekrutteringen og gjennomføringen av intervjuene starte. I forkant av intervjuene ble prosjektet godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (vedlegg 3). Informantene ble i forkant informert om hensikten ved prosjektet og hva det ville innebære for de å delta gjennom et informasjonsskriv. Dette informasjonsskrivet ble også benyttet til å innhente informantenes samtykke da vi var ferdig med intervjuet. Fordelen med å innhente samtykke etter intervjuet er at informantene er mer bevisst på hva de samtykker til sammenlignet med hvis man innhenter samtykke i forkant av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Tid og sted for gjennomføringen ble valgt av informantene. Dette med hensyn til det Jacobsen (2005:147) omtaler som konteksteffekten, som går ut på at ukomfortable omgivelser kan påvirke innholdet i et kvalitativt intervju. Samtlige informanter hadde tilgang på et kontor, jeg som forsker tilpasset meg deres ønske om tidspunkt da informantene også hadde undervisningstimer å ta hensyn til. I kvalitative forskningsintervju er forskerens bakgrunn og erfaring av betydning for resultatene som produseres (Dalen, 2011). I min rolle som forsker uten noen form for erfaring tok jeg viktig lærdom etter hvert som intervjuene ble gjennomført. En av erfaringene fra første intervju var blant annet at det kan være en fordel å la informantene prate mest mulig fritt og ikke komme med innspill i deres refleksjoner, slik at man ikke går glipp av verdifull informasjon. Dette gjorde at intervjuene som ble gjennomført sist kanskje ga mer informasjon enn de første da jeg som forsker hadde mer erfaring. Intervjuenes varighet endte på tilmålte estimat fra 45 minutter til en time.

4.8 Transkribering

Transkripsjon er omdanningen fra muntlig samtale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at datamaterialet er innsamlet i en lydfil må innholdet transkriberes for å kunne anvendes i forskningssammenheng. Jeg valgte å transkribere materialet umiddelbart etter gjennomføringen av intervjuene mens jeg fortsatt hadde informasjonene friskt i minne. Transkribering er tidkrevende arbeid som går ut på å skrive om alt som blir sagt i intervjuene til et tekstdokument. En times lagt intervju omfatter dermed mange timer med transkriberingsarbeid. Direkte overføring fra tale til skrift byr imidlertid på utfordringer

ettersom det muntlige språket påvirkes av tonefall, pauser, ordlyd, kroppsspråk og lignende. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at det derfor er viktig å bemerke at talen er produsert under en sosial interaksjon og at samspillet mellom forsker og informant har betydning for datamaterialet som blir produsert. Jeg valgte å inkludere pauser, nølende lyder, og gjentakelser for at det skriftlige materialet skulle samsvare så godt som mulig med det muntlige intervjuet. Et annet hensyn som ble gjort med utgangspunkt i anonymisering av informantene var å transkribere på bokmål slik at ingen skulle bli gjenkjent gjennom dialekter.

4.9 Analyse

Det å analysere et forskningsintervju innebærer å redusere datamaterialet ved å dele teksten inn i ulike elementer (Kvale & Brinkmann, 2015:220). Dette gjør teksten mer oversiktlig for en leser og kan gi en økt forståelse av tema som undersøkes. I analysen av forskningsintervju er det vanlig å skille mellom tre tilnærminger, induksjon, deduksjon og abduksjon (ibid:224). Jeg har valgt å benytte en induktiv tilnærming til analysearbeidet som innebærer å identifisere mønstre slik at det senere kan formuleres potensielle forklaringer av mønstrene. Identifiseringen av mønstre foregår gjennom det som kalles koding. Kodingen tar utgangspunkt i bestemte felles egenskaper ved ulike fenomener som beskrives i datamaterialet (Grønmo, 2004:248). Etter hvert som disse fellestrekkene identifiseres danner kodene grunnlag for å utlede tematiske kategorier av datamaterialet (ibid). I arbeidet med koding og kategorisering av det transkriberte materialet fant jeg flere potensielle kategorier som er interessant å undersøke, slik at problemstillingen ble styrende for hvilke kategorier som ble inkludert i avhandlingen. Tabellen under viser en illustrasjon av hvordan arbeidet med å utlede tematiske kategorier foregikk. Dette er fra kategorien «frihet».

Spørsmål:	Transkriberte data:	Kode:	Kategori:
Hvordan opplevde du selv overgangen fra videregående til høyere utdanning da du selv studerte?	<p>Informant 1: <i>Og det var når jeg fikk den friheten at gleden med å lære dukket opp for meg da.</i></p> <p>Informant 2: <i>Det kommer liksom ikke helt frem at de forventes at man skal jobbe på egen hånd når det åpent i timeplanen.</i></p>	Strukturelle forskjeller	<u>Frihet</u>

Her ser vi hva informantene ble spurt om, utdrag av deres svar til spørsmålet, analytisk kode og tematisk kategori. Denne illustrasjonen er en komprimert versjon av den som originalt ble brukt i analyseringsprosessen. Her ser vi utdrag av hvordan noe av det informantene rapporterer om kan kategoriseres under tema frihet. Jeg vil understreke at dette er et utdrag fra en kategori for å vise hvordan kodingen og kategoriseringen er utarbeidet, og at dette er gjort med plassbesparende hensyn. De øvrige kategoriene som vil bli brukt i fremstillingen av det empiriske materialet er skolifisering, motivasjon, modenhet, refleksjon om studiekompetanse og ansvarstilskrivelse.

4.10 Etikk

I kvalitative undersøkelser er det viktig å verne om informantene og deres konfidensialitet (Kvale & Brinkmann 2015:97). Informantene i dette prosjektet er derfor tildelt fiktive navn slik at ingen som leser denne avhandlingen skal kunne gjenkjenne deres identitet, foruten deltagerne selv. Ettersom datamaterialet framstilles gjennom temasentrerte analyser er det også betydningsfullt å ta hensyn til hvordan informantene presenteres. Dette fordi informasjonen som benyttes i framstillingen av det empiriske materialet er løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng. Jeg retter altså oppmerksomheten mot den informasjonen teksten gir om temaene, fremfor informasjon om den enkelte deltaker (Thagaard, 2013). Fordelen mer en slik tematisk presentasjon er at en kan analysere seg fram til tematiske kategorier som utgjør en felles oppfatning av tema blant informantene. Her er det samtidig flere etiske hensyn som må ivaretas. Deriblant er det viktig at informantenes synspunkter ikke blir tatt ut av kontekst på en måte som gir innholdet en ny mening. Selv om forskerens fortolkning alltid vil prege resultatet av temasentrerte analyser er det av etiske hensyn viktig at informantene kjenner seg igjen i måten de blir fremstilt på. Dette er forsøkt gjort etter beste evne.

I forkant av datainnsamlingen ble prosjektet søkt til og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) (se vedlegg 3). Prosjektet har blitt gjennomført i henhold til NSDs retningslinjer, der informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 2) er utformet med utgangspunkt i mal fra NSD. I rekrutteringen av informanter ble informasjon- samtykkeskrivet utsendt for å opplyse hva det ville innebære å delta, der skriftlig samtykke ble innhentet i etterkant av intervjuets gjennomføring.

4.11 Oppsummering av metodearbeidet

I dette kapitlet har det blitt redegjort for avhandlingens metodiske tilnærming, fra valg av metode til analytisk rammeverk. Hensikten med metodekapitlet har vært å beskrive fremgangsmåte, samt belyse hvilke underveisvurderinger som har vært med å prege resultatet av undersøkelsen.

5. Presentasjon av empiri

I denne delen vil jeg presentere det empiriske materialet. Det har altså blitt gjennomført 5 kvalitative forskningsintervju der informantene har fått spørsmål relatert til oppgavens tema og problemstilling. Empirien fremstilles gjennom tematiske kategorier som er utledet med utgangspunkt i intervjuenes innhold. Dette følger av en induktiv tilnærming som står nærmere beskrevet i oppgavens analysedel (4.9).

Intervjuguiden (vedlegg 1) besto av 4 overordnede tema, der informantene fikk flere underspørsmål relatert til egne opplevelser, forståelse av studiekompetanse, ansvar for egen læring, og ansvarstildeling. Disse temaene ble vurdert som hensiktsmessig til å svare på oppgavens problemstilling der informantenes tilsvare har gitt utgangspunkt for utledningen av de tematiske kategoriene.

Empirien presenteres i følgende tematiske kategorier:

1. Frihet
2. Skolifisering
3. Motivasjon (drivkraft)
4. Tid/modenhet/alder
5. Refleksjoner om studiekompetanse
6. Ansvarstildeling

5.1 Frihet

Innledningsvis fikk alle spørsmål om deres egne opplevelser av overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning. Her ble universitetets frie struktur et tema for flere av informantene.

David forteller at friheten på universitetet passet han godt:

Jeg trivdes aldri i det tradisjonelle skolesystemet. Det passet meg ikke så godt, jeg var litt urolig litt for rastløs. Det var noe med den der...eh...jeg var ikke noe gla i timeplanen. Jeg var ikke gla i det med å starte tidlig på morgnen, humpe med bussen og alt det der strukturerte opplegget. Så for meg passet det helt utmerket å komme på universitetet. Det var helt opp til meg selv. Jeg gikk på forelesning og deltok på det som passet meg og den friheten var noe jeg likte veldig godt da. Og det var når jeg fikk den friheten at gleden med å lære dukket opp for meg da.

Erik opplevde også friheten som noe positivt:

Men jeg oppfatter det som en stor overgang, det var mere frihet. Og naturlignok mye mindre undervisning enn på videregående så man på et vis rådde litt mer over dagen selv, og det hadde jeg selv sansen for. Det passet meg godt.

Celine forteller imidlertid at hun opplevde de strukturelle forskjellene som en utfordring da friheten på universitetet egentlig ikke er fri, men tid til selvstudier.

Det første man kanskje merker er jo den friheten man har på universitet som man ikke har på videregående. Dette med at det ser veldig greit ut med bare to timer forelesning hver dag så tror man det er alt, men så er det egentlig veldig mye mer som forventes. Så det var kanskje den største overgangen for min del, tror jeg. Jeg dro jo på forelesningene som var, men da var det kun forelesningene – jeg gjorde ikke noe mer den dagen. Veldig timeplanstyrt. Og det er noe jeg tror mange er, spesielt førsteåret. Det kommer liksom ikke helt frem at de forventes at man skal jobbe på egen hånd når det åpent i timeplanen.

5.2 Skolifisering av høyere utdanning

Til informantene som til daglig underviser ved universitetet ble det også gitt spørsmål om hvordan de opplever forskjellene fra egen studietid sammenlignet med dagens situasjon.

Her ble det et tema at høyere utdanning i dag er annerledes enn for henholdsvis 30 og 40 år siden. ++

David forteller at samfunnsoppdraget om å drive masseutdanning gir strengere krav til struktur, og påvirker hans undervisningsrolle.

Det er litt forskjellig fra hva vi har i dag da, for det forventes at vi er en forlengelse av videregående. Jeg legger til rette for at undervisningen skal være strukturert og det skal være enkelt å orientere seg i ting. Jeg er nok mye mer opptatt av å levere noe som svarer til de kravene og strukturene, mens jeg ideelt sett kunne tenkt meg å sende studentene ut i verden og la de finne ut av ting selv på en måte. Men det kan jeg ikke gjøre, og jeg tror at de hadde fungert for noen, men ikke alle. Og det som er en viktig ting her da som jeg kanskje bør si når jeg blir intervjuet om dette. Det jeg savner i diskusjonen i dag er endringen som har vært, fra at universitetet var en høyere utdanningsinstitusjon for folk som var spesielt interessert i å ta høyere utdanning – til at det i dag er en masseutdanningsinstitusjon der vi må lage opplegg for å sikre at alle er med. Mens i gamle dager var det ikke sånn, og nå sier jeg ikke at det var bedre i gamle dager, jeg sier bare det er viktig å ha med seg at samfunnsoppdraget til universitetet jeg begynte på i 1983, ikke har det samme samfunnsoppdraget som universitetet jeg selv jobber på. Det er en viktig endring man må ha med seg, vi driver masseutdanning og vi skal kvalifisere mange til å gjøre best mulig jobber i mange forskjellige yrker, og det er noe annet enn å utdanne toppforskere. Det stiller noen andre krav, og vi er nødt til å arbeide på en annen måte. Min erfaring er at de flinke studentene klarer seg uansett. Det er noe jeg tar med meg i undervisningsrollen.

Erik opplever også en endring fra da han selv studerte sammenlignet med dagens situasjon.

Det var jo ... nå merker man at man er gammel, det var jo en annen tid. Fordi nå mener jeg vel at vi kanskje har «skolifisert» høyere utdanning. Det er mer undervisning, mer aktiviteter også mer obligatoriske aktiviteter enn det var da jeg studerte på 90 tallet. Da var det mer det her med ... drift deg selv og ta ansvar ... for din forberedelse frem mot eksamen.

Vi har gjort en del grep for å gjøre nettopp denne overgangen så knirkefri som mulig, en overgang som uansett, som følge av den her skolifiseringa, har blitt enklere enn det den en gang var.

David kommer også inn på tema om struktur og skolifisering i spørsmål om ansvar for egen læring.

I utgangspunktet er jo universitetet organisert slik at det er du selv som har ansvar for egen læring og det ligger jo enda i terminologien vår. Du er VEILEDER ikke lærer, du er FORELESER. Vi begynner jo å snakke om oss selv som lærere, men vi er jo ikke det. Vi er jo en type veiledere som veileder studentene inn i akademia og et fagfelt. Og jeg oppfatter det slik at det er studentene selv som må ta ansvaret for å lære. Og det er derfor jeg er litt skeptisk til de målingene som går på hvor mange vi får igjennom, men jeg mener faktisk at stryk er et kvalitetstegn. Det kan ikke være et mål at vi skal få alle igjennom for da senker vi lista, mener jeg. Så hvis vi mener noe med ansvar for egen læring så må vi også akseptere at noen ikke tar det ansvaret og at det blir feil å flytte ansvaret over på systemet.

Samtidig erkjenner David at universitetene har et ansvar om å legge til rette for et godt læringsmiljø.

Men det er helt klart to sider av denne saken også, vi må jo ta ting som er åpenbart dårlig i systemet. Der det er begrensninger som gjør at det ikke er tilrettelagt for at studentene kan lære. Særlig førsteårsstudenter trenger jo hjelp til å navigere. Men utover det så skal det vi ikke la oss stresse over at vi har over 30 prosent stryk i et fag for da taper universitetet penger. Det synes jeg ikke er et godt mål. Vi kan analysere hva skyldes strykprosenten og hva de som underviser gjør, men det er jo helt klart en mottaker her og hva har de gjort. Det er to sider her. Vi må legge til rette for at de kan ta ansvaret for egen læring, men så er det grenser for hvor langt vi kan gå. Vi gir et pensum vi mener er relevant for å gi de nødvendige kunnskapene. Og eksamen til dette pensumet er en test på hvor ansvarlige dere er til egen læring. I min stilling vil det være hensiktsmessig å legge til rette for et godt læringsmiljø, men ansvaret for læringen må de ta selv.

David tar også opp praktiske utfordringer knyttet til de strukturelle forholdene som preger overgangen til høyere utdanning.

Det er klart at studentene er opptatt av å gjøre det godt og, de er opptatt av karakter, men de er også opptatt av å få tilbakemelding. [...] Det som er problemet med tilbakemelding er at systemet vårt er jeg synes det er stadig mer forventet at vi skal møte videregåendekravene, men uten at man har rigget oss skikkelig for det. Vi har jo ikke all verdens tid.

5.3 Motivasjon

Erik betrakter ansvar for egen læring som et spørsmål på hvor motivert studentene er, mens studentgruppens motivasjon var avgjørende da David studerte på 80 tallet.

Erik opplever at ansvar for egen læring i hovedsak er et spørsmål om studentenes indre motivasjon og grunnleggende holdninger.

Det å fasilitere slike grunnleggende holdninger, det med å ikke gi seg i forhold til utfordringer er noe man kan trene opp gjennom hele grunnskolen. Den type tilnærming til livet, som jeg tror er gunstig. Men det koker jo i grunn ned til at de må ha en egen indre motivasjon for å gjøre ting. Det å ta ansvar for eget liv. Og skal man gjøre det så må man ta ansvar for egen læring også, for det er jo jobben i praksis for studentene, fulltidsjobben - de er jo her primært for å være studenter. Tar man ansvar for eget liv, tar man også ansvar for egen mestring av hovedaktiviteten studiet – og da må man nesten ta ansvar for egen læring. Og det innebærer å møte forberedt på den undervisningen som er, etterarbeid, identifiserer hva er det de fortsatt lurer på. Det er liksom sider ved ansvar for egen læring som er riktig, men under der ligger det med de generelle holdningene. Man må ta imot utfordringer og ikke gi opp. Prøve å finne muligheter til å løse problemer. Som da er underliggende og egentlig noe de bør ha med seg i ryggsekken fra videregående egentlig, tenker jeg.

David opplevde studentgruppen som svært motivert da han selv studerte.

Da var vi jo en litt annen type studentgruppe, vi var eldre og alle hadde en felles bakgrunn der alle hadde vært innom fiskerinæringen på en eller annen måte. Vi hadde en felles interesse og vi snakket veldig mye om fag. Vi var kanskje ikke verdens flinkeste studenter i utgangspunktet med toppkarakterer fra videregående eller noe sånt, men vi var kanskje mer moden da enn hva den gjennomsnittlige studenten som kommer rett fra videregående. Det var jo den gangen lagt opp til veldig mye gruppearbeid, semesteroppgaver og lignende så vi jobbet jo mye sammen. Folk var jo veldig motivert.

5.4 Modenhet

Med utgangspunkt i egne opplevelser har Anne stor tro på at modenhet kan være avgjørende for hvordan elever mestrer overgangen til høyere utdanning.

Jeg tror jo at dette med alder har mye å si. Jeg var ferdig på vgs som 19 åring. Så begynte jeg ikke å studere før jeg var 24 år. Så det gikk 5 år der jeg jobbet og reiste verden rundt. Det gjorde mye i forhold til utbytte jeg hadde i høyere utdanning. (...) jeg tenker at det å finne fotfeste i eget liv før du finner et faglig fotfeste. At det kan være et viktig steg å ta før du begynner i høyere utdanning.

Hun underbygger dette med erfaringer fra tiden hun underviste i høyere utdanning.

Jeg tenker at det å ha brukt litt tid på å samle seg litt annen type bagasje. Både i form av reiser og jobberfaring og sånne ting vil gjøre det enklere å relatere til det faglige stoffet. Og det sier jeg også som tidligere foreleser på universitetet (...) der så jeg det at det å ha en bredere horisont og mere livserfaring er helt klart en fordel.

Anne er rapporterer videre at konsekvensen av for unge studenter viser seg gjennom statistikker om psykiske plager i høyere utdanning.

Og det er jo et faktum at omfanget av psykiske problemer, eksamensangst osv på universitetet, har bare økt de siste årene. Og jeg tenker at for meg har det en klar sammenheng med at de er for ung når de begynner på universitetet. Og i den forstand synes jeg at vi skal ikke nødvendigvis pense våre elever i vgs rett over i høyere utdanning. Tvert imot så bør vi heller oppfordre og oppmuntre til at de tar et år eller to, eller tre der de ikke studerer.

Bernt er imidlertid av den oppfatning av at elevene etter videregående er modne og har de riktige forutsetningene for å gå videre til neste nivå.

Der har de faglige forutsetninger, de er modne, og de vet hvor de skal etterpå. De som er 16–17 år og går studiespesialisering vet hvor veien går videre.

Celine opplever at det å mestre ansvar for egen læring er avhengig av elevenes modenhet.

Det jeg tenker er at på vg1 er de overhode ikke klar for ansvar for egen læring. Det er de ikke moden nok til, og de har overhode ikke ansvar for egen læring på ungdomsskolen. Man kan jo si så mye man vil om at de [elevene] må stille forberedt og gjøre leksene sine, men det bli jo ikke om ikke sjeldent gjort, de lærer det jo etter hvert. Jeg tenker at det er et godt prinsipp fordi at når de kommer på universitet så står de jo alene, men da kan man jo heller spørre om elevene her egentlig har ansvar for egen læring. De får jo arbeidsplaner, de vet hvordan side de skal lese, men om de leser det vet man jo ikke. Det er et greit prinsipp, men hvor godt de fungerer vet jeg ikke. Det kommer jo ann på elevenes modenhet, som kan variere veldig i en elevgruppe.

5.5 Refleksjoner om studiekompetanse

Oppgavens problemstilling får ut på å undersøke hvordan lærere i videregående opplæring og vitenskapelig ansatte i høyere utdanning forstår studiekompetanse. Kvale og Brinkmann (2009:19) skriver at hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? Denne kategorien består derfor av informantenes refleksjon av hva studiekompetanse faktisk innebærer.

David forklarer at studiekompetanse i stor grad handler om arbeidsmåter:

Hmm ja, hva er studiekompetanse for noe? Er studiekompetanse kompetanse i å gå på skole å bli lært noe, eller er det kompetanse i å studere å hente inn kunnskap selv – det å aktivt utvikle seg selv. Jeg mener at studiekompetanse bør være det siste, der du får noen ferdigheter og lærer deg hvordan du skal skaffe kunnskap og ikke at du nødvendigvis sitter på masse kunnskap, men vet hvordan du skal skaffe den nødvendige kunnskapen og kjenne til dine begrensninger. Da må du vite hvordan det skal gjøres, teknikker etc. Ting som kanskje er undervurdert er kanskje det å vurdere når ting er godt nok, altså hvor mye arbeid som skal til. Vi har vel alle hatt erfaring med, eller hatt studiekompiser som kan alt, kan boka rams,

som har klisterhjerne, men ikke får til noe på eksamen. De har åpenbart ikke studiekompetanse, eller de mangler hvert fall noe i studiekompetansen sin.

Videre forteller han at studiekompetanse er en kompetanse som også forutsetter erfaring.

Jeg brukte ei bok da jeg skrev doktorgraden min. Da hadde jeg veldig stor glede av ei bok av en svensk filosof som jobbet på NTNU, som skrev ei bok som het kunnskap i handling. Et av eksemplene i boka hans var båtbyggere, altså hvordan man bygger båt. Du kan ha en teoretisk kunnskap om båtbygging, men du er ikke båtbygger for det, ikke sant. For å være båtbygger må du kunne en del teori, men du må kunne omsette teorien til praktisk handling, og du lærer gjennom å gjøre det hele tiden. Og sånn er det med studiekompetanse og, du kan ikke lese deg til studiekompetanse. Men du øver deg i å bli god til å studere gjennom å jobbe med det, gjennom å være i feltet. Studiekompetanse er noe man utvikler hele tiden, og det er jo slik at hvis man slutter å studere, i likhet med all annen kompetanse, så forvitrer den på en måte.

Celine rapporterer følgende på spørsmål om hva hun legger i begrepet studiekompetanse:

Det er jo litt vanskelig da. Det er jo en ny læreplan på vei! Der skal man jo jobbe en del med tverrfaglighet og dybdelæring. Og jeg tror kanskje den læreplanen vil være mer ... kanskje være mer rettet mot studiekompetanse, mer studieforberedende. Det [studiekompetanse] er jo det å lære de å gå i dybden, trekke litt linjer, kildekritikk og kildehenvisning.

Anne fokuserer på livsmestring og 21th century skills:

Jeg tenker at når man snakker om vi forbereder elevene godt nok til å gå over i høyere utdanning, så synes jeg at vi ofte tenker faglig kompetanse, vi tenker ikke på livsmestring. Jeg synes det er viktig komponent i vår forberedelse av våre elever. Fordi det handler ikke bare om å mestre fagstoffet. Det handler også om å mestre en studiehverdag der du ofte blir

kastet på hode ut i blant annet sosiale situasjoner som man er for ung, eller kanskje ikke har nok livserfaring til å takle. (...) Jeg er jo opptatt av hvorvidt vi klarer å tilpasse oss globale utfordringer, 21th century skills.

Bernt er i likhet med David opptatt av arbeidsmåter i forståelsen av studiekompetanse. Bernt trekker også frem det å ta ansvar for egen læring, grunnleggende fagkunnskaper og allmenndannelse som viktig i denne sammenhengen.

Det handler om studieteknikk, og det å finne sin egen studieteknikk. Og den biten jobber vi ganske mye med på videregående. Det handler om, det handler litt om den biten om at nå gir jeg ikke lekser, men jeg sier hva vi skal gjøre om to dager. Så handler det selvfølgelig om kildebruk, og den biten der som er ganske så streng. Så handler det om bevisstgjøring i forhold til ... ja det handler også om kilder, hvor er det du leter og hva leter du etter. Og hvordan vurderer du kvaliteten på det du finner. Og den studieteknikkbiten er ganske viktig, og den jobbes det en god del med. Og det er veldig vanskelig, jeg ser at de synes det er veldig vanskelig. Så handler det litt om et fagnivå der fundamentet er på plass på en måte, og da må du ha dekt de store kategoriene i hvert fag. Det er en del av det å ha kompetanse til å studere.

Det handler litt om (...) å vise at skolen handler om livet og livet handler om å få med seg en bagasje fra skolen (...) Og det er noe som ikke er studiespesialiserende, men en form for livsspesialiserende på en måte. En form for allmenndannelse som var det viktigste for lærere før og hvis man mister den delen, så mister man noe som jeg mener må være der.

Erik reflekterer om studiekompetanse:

Jeg tenker her at det sentrale er å ha forutsetningene for å tilegne seg den kunnskapen som vi driver i et fag og kommer til å prøve dem i på eksamen. Og de forutsetningene for å skulle kunne takle den utfordringen, det ligger litt ... alt fra grunnleggende IT kunnskaper – og i forlengelsen av det, språk. Altså gode norskkunnskaper, men i tiltagende grad også gode engelsk kunnskaper, det vil være med å hjelpe på. Studieteknikk. Noe av det som ikke kan understrekes nok at er viktig er det å klare og lete frem det sentrale. Ikke kunne hele kapitlet på rams, men kunne lete frem det viktigste osv. Også det å bruke tilbakemeldingen man har

fått, hvordan tar man læringen videre. Denne generelle kompetanse er viktig til studiekompetanse. Kanskje faktisk også.....kompetanse til gruppearbeid. Det å organisere seg med likesinnede i privat regi for å få mest mulig ut av forelesningene og seminar.

Videre oppsummerer Erik der han trekker frem arbeidsmåter og skrivekyndighet som det primære ved studiekompetanse.

Så det er kanskje det jeg tenker på som studiekompetanse, en del av de generelle ferdighetene eller den generelle kompetansen til å ... holdt på å si tilegne seg kunnskap, til å kunne bruke data, samarbeide i grupper, å ha liksom språklige verktøy. Så kommer litt dette med allmennkunnskapene de har litt i etterkant det er viktige de også, men der vil man kunne justere litt opp etter hvert som man påtreffer de enkelte fagene, så vil lærebøkene på et vis redegjøre for de ulike temaene. Der vil man sånn sett kunne fylle på ... men metakunnskap. Jo mer de har med seg av det i ryggsekken jo enklere blir det.

5.6 Ansvarsfordeling

I forlengelsen av hvordan informantene forstår studiekompetanse var det nærliggende å spørre hvor studiekompetanse læres. Her rapporteres det ulikt.

David forklarer at studiekompetanse forutsetter erfaring.

Med utgangspunkt i det jeg sa med at studiekompetanse er noe du lærer mens du gjør det, så er det jo ikke slik at studiekompetanse er noe du skal ha lært før du kommer hit. Det går jo ikke. Men studiekompetanse er jo noe som kan utvikles på videregående og videreutvikles når de kommer hit på universitetet. Så de ligger jo på begge parter, det blir jo feil hvis vi forutsetter at de skal kunne ting som de åpenbart ikke kan ettersom det er ting de møte for første gang når de kommer hit. Samtidig kan ikke vi ta det hele og fulle ansvaret, det må jo være noe der å bygge på fra før. Vi bør være ganske klar på at læring ikke er et systemansvar, man er en aktør innenfor det systemet. Man er et individ med ulike forutsetninger og interesser. Slik at man selv må finne koblingene.

Bernt mener derimot at studiekompetanse bør være noe elevene tilegner seg i videregående slik at de er klare for høyere utdanning.

Jeg har en slags forestilling om at de kan jo ikke ha så mye studieforbredende ansvar, for der blir det jo for seint å forberede (...) Så jeg tenker at de som underviser i høyere utdanning må få noen som er klare for det siste nivået. Det liksom privilegiet med å være på det høyeste nivået, her skal du være klar. Og det har hele den toppinstitusjonen lov til å mene synes jeg da. Og da blir det mye ansvar i videregående, og det er for så vidt greit.

Ansvar er delt mellom videregående og elever, og der er det jo et fellesskap. Videregående skal være sitt ansvar bevisst og påføre det ansvaret til eleven. I videregående skal det påføres et ansvar, der er det naturlig. Der har de faglige forutsetninger, de er modne, og de vet hvor de skal etterpå. Men det må på en måte være en enighet i mellom da.

Celine synliggjør den enkeltes ansvar i tilegnelsen av studiekompetanse, og erkjenner samtidig at studieforbredende ikke nødvendigvis er en treffende tittel.

Eleven sjøl må jo ha et ansvar, helt klart. Ellers må jo jeg som lærer stå å si hva eleven skal søke på, det går jo ikke. Vi har jo et ansvar vi og, men det er jo opp til hver enkelt om de vil ta høyere utdanning eller ikke. Når de velger studieforbredende så vil de fleste ta høyere utdanning. Om de er egnet til det er en annen sak, de velger jo feil av og til og. Sånn prosentvis, få føler jeg at minst 50 prosent må ligge hos eleven altså, det er tross alt deres liv det handler om. 50 prosent hos eleven, kanskje litt mer. Litt hos universitetene om hva de forventer av nye studenter. Tittelen studieforbredende er kanskje ikke så riktig.

Erik er også opptatt av at den enkelte aktør bør tilskrives ansvar for læring av studiekompetanse.

Hmm, jeg tror det er farlig å ikke skulle synliggjøre dette med ansvar for eget liv og egen læring. Eeehhm så uten å ha reflektert så veldig mye ville jeg kanskje sett for meg en tredeling. (...) egentlig ville jeg operert med mer enn hundre prosent da! Den enkelte har pinadø 80 prosent, men de andre har likefullt 33 prosent hver, heheh. Så uten å ha reflektert så hardt over det så tenker jeg en tredeling der det er viktig at den enkelte sjøl ta ansvar, for det må man gjøre når man skal ut i verden etterpå. Så hva er vitsen med å lage en brå overgang fra universitet til arbeidslivet, det ville jo i så fall vært en bjørnetjeneste.

Alle 3 aktørene har et ansvar. Den enkelte må selv stå frem, samtidig som at det er viktig at videregående gir et utgangspunkt, mens universitetene må tilrettelegge på en annen måte enn før siden det er en mye større prosentandel av befolkningen som studerer. Men så må man heller ikke uansvarliggjøre den enkelte heller.

Anne er kritisk til undervisningsopplegget i høyere utdanning og mener at de ikke ivaretar kunnskapen eleven kommer med fra videregående.

Jeg synes akademia står litt fast i et litt størknet kunnskapssyn der det står en foreleser, en sånn alt-vitende ekspert som står og doserer så er det jobbing i kollokvie. Og jeg har inntrykk at det som skjer i seminarer og kollokvier er den biten med kanskje mest utbytte. Jeg ser den avveiningen med at hva som er prestisje for en professor. Det er hvorvidt du får publisert noe, det er ikke det at du er en strålende pedagog. Det er hvor mye du får publisert i velrennomerte tidsskrift. Det å legge my arbeid i undervisningsopplegg fremelskes ikke i høyere utdanning, det tilegnes ikke noe særlig verdi. Så for meg hvis man skal sikre smidigere overgang så må universitetene i større grad forberede seg på å ta imot våre elever.

Anne får spørsmål om hun mener at høyere utdanning må ta en større del av det studieforberevende ansvaret, hun svarer:

Ikke bare en del av det, mye av dette ansvaret synes jeg. Og da er det ikke snakk om å gå ned i standard eller noe, men det handler om å utvikle måten man jobber på, som ivaretar kunnskapen våre elever kommer med. For jeg tror at det handler litt om at de ikke kjenner seg igjen i landskapet. De er ikke vant til å jobbe på disse måtene, så det må tilpasses. Dynamikk, dialog. Tenke livsmestring. 21th century skills. Skape gangs samfunnsborgere.

6. Diskusjon

I denne delen vil jeg analysere og diskutere det empiriske materialet som ble presentert i forrige kapittel. Datamaterialet ble presentert i 6 tematiske kategorier som vil fungere som utgangspunkt for diskusjon. Her tas det utgangspunkt i eksisterende forskning og det teoretiske rammeverket. +++

6.1 Frihet (under ansvar?)

Overgangen fra videregående skole til høyere utdanning innebærer en friere struktur når det gjelder både undervisningstimer og oppmøteplikt. Forskning viser at en gjennomsnittlig heltidsstudent i Norge bruker 16 timer i uken på forelesninger og andre organiserte læringsaktiviteter (Bakken; Pedersen; Øygarden, 2017). Her vil det også være variasjoner i antall undervisningstimer på de ulike studieløpene, men også om krav til oppmøte i undervisningen. Profesjonsutdanninger som sykepleie og ingeniørutdanningene har generelt mer undervisning og høyere krav til obligatorisk oppmøte. Samme undersøkelse viser for eksempel at politistudentene har mest organisert undervisning mens disiplinlagene sosiologi og antropologi er noen av de studieløpene med minst organisert undervisning. Det er også vanlig at disiplinlagene heller ikke stiller krav til obligatorisk oppmøte i den organiserte undervisningen. Slik vil enkelte universitetsstudium kun ha fra to til maks 4 timer med organisert læringsaktivitet der det heller ikke stilles krav til at studentene deltar i denne undervisningen.

Elever på studiespesialisering i videregående har imidlertid krav på minst 30 undervisningstimer i uka (Baklien, 2017). I tillegg gjør vedtaket om fraværsgrense i videregående opplæring slik at elevene ikke kan være borte i mer enn 10 prosent av fagets samlede undervisning. Elever i videregående skole har dermed ganske strenge rammer når det kommer til organisert læringsaktivitet der de fleste dagene er fylt av undervisningstimer fra tidlig morgen til ettermiddag. Dette illustrerer forskjellene i institusjonenes struktur der utdanning byr på vesentlig mer frihet enn opplæring.

Informantene rapporterer ulike opplevelser i deres møte med friheten i høyere utdanning. Både Erik og David opplevde denne friheten som noe positiv.

«Det var når jeg fikk den friheten at gleden med å lære dukket opp for meg da» (David).

Her kan det riktignok understrekes at begge disse informantene i dag er professor ved universitetet (slik at det kan tenkes at deres faglige interesse er sterkere enn hos den gjennomsnittlige student). Celine som enda var student for 1 år siden, opplever at friheten på universitetet også kan misforstås blant nye studenter.

Det kommer liksom ikke helt frem at de forventes at man skal jobbe på egen hånd når det åpent i timeplanen (Celine).

Dette tyder på at til tross for at et universitetsstudium består av mer frihet og mindre organisert læringsaktivitet, er det en underkommunisert forventning om at studentene selv tar ansvar og organiserer egen læring. Slik vil friheten i høyere utdanning i realiteten være en frihet under ansvar. Studenter som ikke tar dette ansvaret, eller ikke oppfatter ansvaret vil derfor ha vanskeligere for å tilpasse seg den nye studiehverdagen i høyere utdanning. Dette gjør at studentenes evne til å ta ansvar for egen læring vil være relevant for hvorvidt de håndterer friheten de får i høyere utdanning. Forskning viser dessuten at det å beherske ansvar for egen læring er å betrakte som en velegnet metode til å mykgjøre overgangen fra videregående til høyere utdanning (Meland, 2011). Nye studenter som ikke mestrer ansvar for egen læring vil derfor kunne oppleve friheten som student i høyere utdanning som utfordrende og vanskelig dersom de ikke vet å ta ansvar for egen læringsaktivitet. På en side er friheten i høyere utdanning et gode som gir muligheten til at studentene selv kan styre over egen studiehverdag. Dette samstemmer med Humboldts ideal om akademisk frihet der forskningen og undervisningens frihet var avgjørende for at universitetet skal fylle sin samfunnsrolle (Rasmussen, 2011). Et slikt ideal bygger imidlertid på selvstendige og kritisk tenkende studenter, noe som ikke nødvendigvis er tilfellet i dagens universitet som også skal drive masseutdanning.

Dette med selvstendighet og evne til å regulere egen læring, forutsetter imidlertid arbeidsmåter som vil være svært forskjellig fra det de har med seg fra videregående opplæring. Det krever også at studentene ikke bare tar ansvar for egen læring, men forstår sitt ansvar til egen læring. Førsteamanuensis og gjesteskribent i Universitetsavisa Margrethe Stang omtaler dette som «den vanskelige friheten». Her henviser hun til studentundersøkelser ved NTNU hvor det viser seg at undervisning uten krav til obligatorisk oppmøte nedprioriteres til fordel for trening og jobb fordi ikke-obligatorisk undervisning betraktes som mindre viktig blant studentene (Stang, 2017). Evalueringene viste også at studentene selv satt pris på kravet til obligatorisk oppmøte i undervisningen (ibid). Friheten viser seg derfor som et ikke helt uproblematisk gode i høyere utdanning.

6.2 Skolifisering av høyere utdanning

Til tross for at det er betraktelig mye mer frihet ved universitetet sammenlignet med videregående skole, opplever flere informanter at det skjer en stadig skolifisering av høyere utdanning. Dette ble et tema i forskningsintervjuene der blant annet Erik forteller: «*Fordi nå mener jeg vel at vi kanskje har «skolifisert» høyere utdanning*». En annen førsteamanuensis fra NTNU som også skriver for Universitetsavisa, er kritisk til denne skolifiseringen og forteller at flere av dagens studenter omtaler sitt studiested som «skolen» mens enkelte studenter også omtaler seg som «elever» (Hjelseth, 2016). Dette impliserer en annen rolle og forventning som fraviker fra den selvstendigheten som kjennetegner skillet mellom videregående skole og universitetsstudier (ibid).

David opplever at skolifiseringen også byr på praktiske utfordringer: «*Jeg synes det er stadig mer forventet at vi skal møte videregåendekravene, men uten at man har rigget oss skikkelig for det. Vi har jo ikke all verdens tid*».

På en måte kunne det jo tenkes at en skolifisering av høyere utdanning vil gjøre overgangen enklere for videregående elever da den nye studiehverdagen i større grad minner om praksiser og de kjenner fra tidligere skolegang. Samtidig kan denne skolifiseringen føre til at

det som i praksis er en betydelig overgang tåkelegges, og at nye studenter ikke oppfatter ansvaret som følger friheten i høyere utdanning, slik Celine beskriver (5.1). Begge disse tilfellene er nokså paradoksal og i praksis vil det sannsynligvis være forekomster som underbygger både det ene og det andre, da det ofte er store individuelle forskjeller innad en studentgruppe. Det er derfor plausibelt å anta at det uansett er en slags sammenheng mellom skolifisering og frihet i høyere utdanning.

Reduksjon av frihet skaper identitet som skoleelev i høyere utdanning??

6.3 Motivasjon

Flere informanter peker på motivasjon som en avgjørende faktor når det gjelder studentens læring i høyere utdanning. Motivasjon blir også vektlagt i det eksisterende forskning skriver om hva studiekompetanse innebærer (Dahl, 2008; Lødding & Aamodt, 2016). Dette fordi den enkeltes motivasjon er utslagsgivende for hvorvidt den nødvendige innsatsen for å lære er tilstede. Her vil det også være forskjell på indre motivasjon og ytre motivasjon. Indre motivasjon dreier seg om en egeninteresse for selve aktiviteten, mens ytre motivasjon kort forklart handler om at aktiviteten blir et middel for å kunne oppnå en form for belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015:66). I læringsammenheng vil Biggs' eksempel om de to studentene Robert og Susan illustrere skillet mellom indre og ytre motivasjon i deres tilnærming til egen utdannelse. Kort forklart er Susan genuint interessert i å lære, mens Robert drives av et ønske om å få en god jobb, Dette gir Susan en indre motivasjon, mens Roberts motivasjon er basert på ytre faktorer. I Biggs sin teori er dette relatert til studentenes læringsstrategier, men i denne delen er ikke det poenget. I denne delen er fokuset på hvordan motivasjon henger sammen med universitetsansattes forståelse av hva studiekompetanse innebærer.

I spørsmål fra egen studietid rapporterer David at hans studentgruppe ikke hadde toppkarakterer fra videregående, men at de til gjengjeld var en veldig motivert studentgruppe (5.3). To interessante tolkninger av dette som kan være aktuelle for diskusjon er; at sterk motivasjon i høyere utdanning kan kompensere for middelmådige videregående karakterer, eller at karakterer i hovedsak er en indikator på hvor motivert den enkelte er i sin aktuelle utdanningsinstitusjon. Begge tenkte scenarioer kan utspille seg i enkelttilfeller, og

det vil være vanskelig å argumentere for det ene foran det andre. Dette er heller ikke tolkninger som gjensidig utelukker hverandre, slik at det kan være en viss sannhet tilknyttet begge tolkningene. Her vil det derfor tas utgangspunkt i Illeris' teori om læring i ungdomstiden for videre diskusjon. Illeris (2008) skriver at ungdom vil finne seg selv og at drivkraften for læringen i denne fasen nærmest utelukkende må kunne relateres til deres identitetsutvikling for. Motivasjon er her et underaspekt ved drivkraft på lik linje med holdninger og ambisjoner. Dette vil da bety at motivasjonen for ungdoms læring primært er avhengig av at læringen kan relateres til noe som er betydningsfullt for hvordan de ser på seg selv. Slike identitetskonstruksjoner kan derfor både komme i konflikt med skoleprestasjoner, men også føre til sterkere skoleprestasjoner. Eksempelvis kan kroppsøvingfaget bli en arena for elever med ambisjoner innenfor idrett, der de får anledning til å vise sine ferdigheter samtidig som kroppsøvingskaracteren blir en bekreftelse på deres identitetskonstruksjon. På samme måte kan denne identiteten havne i konflikten med de øvrige undervisningsfagene i videregående skole. En elev med ambisjoner innen idrett vil kunne betrakte fag som religion og matematikk som uviktig for egen identitetsdannelse og dermed ikke ha samme drivkraft til læringen i disse fagene. Ettersom videregående opplæring består av en rekke obligatoriske fag vil det ikke være urimelig å anta at elever foretar strategiske prioriteringer med utgangspunkt i egen motivasjon og ambisjon. Studier i høyere utdanning bygger derimot på et valg om hva de ønsker å studere, slik at det alltid vil foreligge en motivasjon for det aktuelle valget. Uavhengig om valgte utdanningsløp er basert på indre motivasjon eller ytre faktorer som eksempelvis sosial status, vil motivasjonen i seg selv utgjøre en drivkraft. Slik vil drivkraften, eller motivasjonen kunne være sterkere i høyere utdanning enn i videregående skole, og dermed brukes som argument for at karakterer er en indikasjon på den enkeltes motivasjon i den aktuelle utdanningsinstitusjonen, og at identitetsdannelse er en faktor som påvirker denne motivasjonen. På en annen side vil det å ha en indre motivasjon tilrettelegge for bedre læring enn ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Studenter som opplever identitet knyttet til sitt studieløp vil på den måten ha bedre forutsetninger for læring, ettersom deres læring bygger på indre motivasjonsfaktorer. Uavhengig av dette, er den enkeltes motivasjon å anse som en vesentlig faktor av hva det innebærer å ha studiekompetanse.

6.4 Modenhet

Flere informanter omtaler studentenes modenhet som utslagsgivende med tanke på deres forutsetninger for å mestre høyere utdanning. Anne rapporterer om en økning av psykiske problemer blant studenter, og mener at dette henger sammen med deres modenhet.

«Og det er jo et faktum at omfanget av psykiske problemer, eksamensangst osv på universitetet, har bare økt de siste årene.»

Overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning innebærer tross alt mye mer enn det å starte i en ny læringsinstitusjon, det omfavner også en ny tilværelse som student. For mange betyr det å flytte for seg selv for første gang, etablere seg i ny by og finne nye omgangsvener for å nevne noen eksempler. At dette kan by på emosjonelle vansker og utfordringer er derfor ikke utenkelig. SHoT 2018 (*Studentenes helse- og trivselsundersøkelse*) bekrefter Annes spekulasjoner om en økning av psykiske plager blant studenter (Knapstad; Heradstveit; Sivertsen, 2018). Denne undersøkelsen viser at andelen har økt fra 16 prosent til at hele 29 prosent av studentene rapporterer om alvorlige psykiske plager (ibid). Anne hevder at dette har en klar sammenheng med at studentene er for ung når de begynner i høyere utdanning. *«Og jeg tenker at for meg har det en klar sammenheng med at de er for ung når de begynner på universitetet»*. Undersøkelsen til SHoT tar for seg norske heltidsstudenter i alderen 18-35 år, men viser imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom alder og andel psykiske plager (Knapstad et al., 2018). Uten å sette likhetstegn mellom alder og modenhet, er det likevel betimelig å anta at (u)modenhet ikke nødvendigvis henger sammen med andelen psykiske plager i høyere utdanning slik det blir hevdet. Her er det kanskje mer interessant å se på hva statistikerne skriver om psykiske plager i videregående skole da dette sannsynligvis vil henge sammen med tilstanden i høyere utdanning da elevene i videregående på mange måter er utgangspunktet for studentmassen. Undersøkelser viser nemlig en økning av psykisk helseplager forbundet med skolestress og depressive symptomer blant videregående elever (Bakken, 2017). Ungdata skriver blant annet at 31 prosent av elevene i videregående har følt håpløshet med tanke på framtiden, og 47 prosent føler de har bekymret seg for mye om ting (Bakken, 2017:78). Dette kan derfor tyde på at økningen psykiske helseplager i høyere utdanning i større grad henger sammen med en tilsvarende økning i videregående heller enn studentenes modenhet.

Likevel synes det å være en enighet blant informantene om at de opplever modenhet som et fortrinn i studenttilværelsen. «Det å ha en bredere horisont og mere livserfaring er helt klart en fordel».

Her er det derimot interessant at statistisk sentralbyrå (SSB) viser at de yngste studentene presterer best. Statistikkene dokumenterer at de som begynner å studere før fylte 25 år har nesten dobbelt så stor sannsynlighet for å fullføre en grad sammenlignet med de som begynner senere enn dette (Bekkengen & Boateng, 2015). En slik statistikk i seg selv kan kanskje gi noen forklaring, men danner derimot grunnlag for diskusjon. På en side kan dette skyldes at studenter over 25 år er i en mer tidkrevende og hektisk livssituasjon. Her kan økonomiske forpliktelser, familieliv eller generelt mindre fleksibilitet være faktorer som virker begrensende i studiehverdagen hos de mer voksne studentene. Slike forpliktelser vil tross alt gi mindre tid til studiene og kan bli vanskelig å kombinere med i en ellers hektisk hverdag. Et annet poeng er at voksne studenter som har vært flere år utenfor utdanningssystemet ikke vil ha de samme studievanene sammenlignet med de yngre som nylig har fullført videregående skole og dermed har studievanene mer intakt.

Samtidig vil det også være flere fordeler med å begynne studiene i mer voksen alder. Voksne studenter med mer livserfaring vil sann sett kunne ha bedre grunnlag når de velger utdanningsprogram. Dette fordi de vet hvor de står i livet og har hatt bedre tid på å ta det vanskelige valget. På denne måten vil deres modenhet kunne være en fordel sammenlignet med unge studenter som er mer usikre på egen framtid. Dessuten er det viktig å presisere at antall levde år ikke nødvendigvis sier noe om modenhet. Det at yngre studenter presterer bedre ifølge statistikker kan også argumentere for at unge studenter i dag er svært moden i deres tilnærming til egne studier. For hva er egentlig modenhet? Her er det vanskelig å finne en tydelig definisjon utover at det er dels biologisk, dels kulturelt og dels sosialt betinget. Illeris (2000) vil kanskje tale for at modenhet henger sammen med livsforløp og identitetsutvikling, som på mange måter høres rimelig ut. Dette er imidlertid faktorer som er preget av store individuelle forskjeller. For å illustrere et eksempel kan vi se for oss 19 åringen Per som bor med sin samboer, har barn, fast jobb og eier egen bopel. Broren Pål er 27 år, bor for tiden på sofaen til Per, har ikke samboer eller barn, og har brukt fem år på å komme inn på medisinstudiet som alltid har vært hans store drøm. Gjør dette Per mer

moden enn sin eldre bror fordi han har «kommet lengre» i sitt livsforløp? Per er kanskje mer moden på enkelte områder, men samtidig kan Pål være mer moden på andre områder. Hensikten med et slikt eksempel er å belyse de individuelle forskjellene mellom mennesker og vise at modenhet er komplekst og man vil kunne være moden i ulike grader på ulike områder.

6.5 Studiekompetanse

Her vil jeg starte med å gjenta avhandlingens problemstilling. Hva forstår lærere i videregående opplæring og vitenskapelige ansatte i høyere utdanning med studiekompetanse? Informantenes forståelse av studiekompetanse utgjør grunnlag til å svare på avhandlingens problemstilling. De forgående kategoriene har presentert mer overordna utfordringer som tilknyttes overgangen til studenttilværelsen, og som dermed kan betegnes som en affektiv dimensjon ved studiekompetanse. Her har studentenes selvstendighet og evne til å ta ansvar for egen læring innenfor universitetenes frie, men stadig mer skolifiserte rammer, blitt presentert og diskutert. Videre har motivasjon og modenhet vært et tema for diskusjon.

I denne delen har informantene fått spørsmål om det problemstillingen etterspør, hva forstår de med studiekompetanse. Her er det både likheter og forskjeller angående hva informantene rapporterer. David bruker et eksempel om svenske båtbyggere til å illustrere at studiekompetanse går ut hvordan man innhenter og anvender kunnskap. Han beskriver også dette som en kompetanse som utvikles hele tiden gjennom å studere, slik at studiekompetanse også forutsetter erfaring. Erik som og underviser i høyere utdanning har en tilnærmet lik forståelse som David. Erik omtaler studiekompetanse som: *«den generelle kompetansen til å ... holdt på å si tilegne seg kunnskap, til å kunne bruke data, samarbeide i grupper, å ha liksom språklige verktøy (...) metakunnskap.»*

Disse forståelsene av studiekompetanse slekter dermed på det Biggs omtaler som funksjonell kunnskap. Funksjonell kunnskap er den kunnskapsformen som krever mer omfattende kognitive prosesser som deriblant gir mulighet til å anvende kunnskap gjennom

å reflektere, framsette hypoteser, generalisere eller skape ny teori (Biggs & Tang, 2011). Begge informantene som underviser i høyere utdanning synes derfor å være mest opptatt av arbeidsmåter i sin forståelse av studiekompetanse. Dette fordi studentenes arbeidsmåter er bestemmende for hvilken kunnskap som oppnås. Med utgangspunkt i Biggs (2003) vil arbeidsmåter som leder til funksjonell kunnskap dreie seg om å praktisere dybdelæring som læringsstrategi. Dybdelæring som læringsstrategi gir muligheten til å forstå mønstre og sammenhenger, men også evne til å organisere egen kunnskap og reflektere over egen forståelse og egen læringsprosess (Biggs et al., 2001). Celine omtaler dybdelæring som noe av det mest sentrale ved studiekompetanse, slik at hennes forståelse er i samsvar med informantene i høyere utdanning. Her synes det altså å være en enighet mellom undervisere i høyere utdanning og lærere i videregående opplæring om at studiekompetanse handler om dybdelæring og funksjonell kunnskap. Lødding & Aamodt (2015) skriver at elever i videregående lærer å reprodusere kunnskap, mens studenter i høyere utdanning i større grad måles på hvorvidt de viser en dypere forståelse av pensum. I intervjuet med Celine får hun spørsmål om dette oppleves som riktig, hun svarer:

Ja det gjør jo i grunnen det. Man tester jo i større grad kunnskapen de har oppnådd av det vi har gått igjennom. Det kan jo være mye puggeprøver. Tenker jeg da, kanskje noen andre forstår det på en helt annen måte. Jeg husker jo da jeg selv gikk på vgs, det er jo ikke kjempelengesiden. Det var jo mye pugging, pugge til prøven – gjennomføre prøven, så ferdig. Kompetansemålene skal jo også måles på en måte, grad av oppnåelse osv.

Med utgangspunkt i Biggs vil dette høres ut som at elever i videregående ikke trenger å benytte dybdelæring da deres prestasjoner i større grad vurderes på bakgrunn av deres deklorative kunnskap. Slik vil elevene lærer seg å benytte seg av overflatelæring som læringsstrategi i videregående opplæring, mens det er dybdelæring som gir studiekompetanse i høyere utdanning. Dette underbygges også av Wingate (2007) som mener at høyere utdanning innebærer et brudd med måter å lære på som studentene er vant til fra videregående skole, der læring er basert på passiv mottakelse av eksternt kunnskap som eies av autoriteter (lærere og lærebøker). Videre beskriver hun at et universitetsstudium derimot krever læring av en høyere kognitiv orden, kritisk tenkning samt anvendelse av kunnskap i forskjellige kontekster (ibid). Med en innfallsvinkel som baserer seg på Biggs' teori vil dette bety at læringsstrategiene fra videregående ikke vil være like anvendelig og dermed ikke gi studiekompetanse i høyere utdanning.

På en annen side vil det elevene lærer i videregående utgjøre kunnskapsgrunnet de har med seg til, og som kan bygges videre på i høyere utdanning. Ettersom dybdelæring er en mer kompleks læringsstrategi enn overflatelæring vil det også være en mer tidkrevende læringsstrategi. Dette gjør at videregående opplærings omfang og bredde kunne være uforenelig med ønsket om dybdelæring. Et stort antall fag med desto flere kompetansemål gir lite tid og oppfølging til å gå i dybden på hvert tema, slik at det å legge til rette for dybdelæring i videregående vil måtte gå på bekostning av andre ting. Ettersom videregående skole benyttes som et felles opptaksgrunnlag medfører dette at institusjonens omfattende innhold er nødvendig for å kunne kvalifiserer til alle utdanningsprogrammene i høyere utdanning. På en måte vil det derfor være argumenter for at overflatelæring er den mest hensiktsmessige læringsstrategien i videregående skole da noe av hensikten er å gi en kunnskapsbasis som kan bygges videre på i høyere utdanning. Dette samsvare også med deler av det Bernt legger i sin forståelse av studiekompetanse:

«Så handler det litt om et fagnivå der fundamentet er på plass på en måte, og da må du ha dekt de store kategoriene i hvert fag». Her kan det også være et poeng at overflatelæring kan betraktes som en forutsetning for dybdelæring, slik at for at det skal kunne foregå dybdelæring i høyere utdanning må det først ha skjedd en overflatelæring, og at videregående skole er en hensiktsmessig arena for dette.

Her vil det da være interessant å diskutere hvordan de ulike utdanningsinstitusjonene legger til rette for oppnåelse av forskjellige kunnskapsformer, og om dette kan henge sammen med karakterer. Både fiskeri- og jusstudiet hadde i 2018 over 5 i gjennomsnittskarakter fra videregående for å kvalifisere til opptak ifølge tall fra samordna opptak. På en måte vil karakterene fra videregående være en antydning på åpenbart gode arbeidsvaner da studenter med høyt karaktersnitt formelt sett har utvist prestasjoner som tilsvarer høyere måloppnåelse i den aktuelle læringsplattformen sammenlignet med de som har lavere karaktersnitt. Dette med utgangspunkt i den formelle forståelsen av begrepet

studiekompetanse, hvor høyere karakter indikerer høyere grad av studiekompetanse (se 2.1).

Det at informantene som til daglig underviser i høyere utdanning trekker fram arbeidsmåter som det mest grunnleggende i sin forståelse av studiekompetanse, kan tyde på at dette også er det nye studenter har mest problemer med å lære seg. I tillegg betyr det at selv de flinkeste elevene fra videregående ikke kan betegnes som studiekompetent før de begynner i høyere utdanning, til tross for at de formelt sett er det.

6.6 Ansvarstildeling

Avhandlingens forskningsspørsmål har som hensikt å undersøke hvordan lærere i de ulike institusjonene sin rolle i tilegnelsen av studiekompetanse. Her rapporterer informantene en del likheter, men også vesentlige ulikheter. I forkant av dette prosjektet hadde jeg sett for meg at det kunne være forskjeller i hvordan lærerne i de ulike institusjonene forsto i sitt ansvar, og at det kanskje ville skje en form for ansvarsfraskrivelse der de skylte på hverandre. Mine antakelser viste seg å være ukorrekte da det ikke var noen slike markante mønstre å finne i det informantene rapporterte. Dette viser kompleksiteten ved tema og at det finnes store individuelle forskjeller.

Overordnet synes de fleste informantene å forstå dette som en tredeling der videregående, høyere utdanning og aktøren selv deler ansvaret i tilegnelsen av studiekompetanse. Den største kontrasten finner vi i hvordan Anne og Bernt forstår institusjonenes ansvar. *Ansvaret er delt mellom videregående og elever, og der er det jo et fellesskap (Bernt)*. Anne er derimot klar på at høyere utdanningsinstitusjoner ikke kan fraskrives ansvar i arbeidet med å studieforberede. *Så for meg hvis man skal sikre smidigere overgang så må universitetene i større grad forberede seg på å ta imot våre elever (Anne)*. Her ser vi tydelige forskjeller i hvordan to lærere med tilnærmet samme stilling i videregående skole kan forstå ansvarfordelingen ulikt. Hensikten her er ikke å tale for at det ene er mer riktig enn det andre, men å illustrere variasjonen i hvordan dette forstås blant lærere. I denne sammenhengen vil jeg forsøke å overføre Biggs' såkalte «blame-model» til å forklare hvordan ansvarfordelingen i tilegnelse av studiekompetanse kan forstås på ulike måter. Her

kan det tenkes 3 perspektiver, der et synspunkt er å fokusere på hva studentene som kommer fra videregående er, det vil si flinke eller ikke. Eksempelvis at høye inntakskarakterer gir flinke studenter mens studieløp som krever lavere karaktersnitt gir dårlige studenter. Dette perspektivet kommer frem gjennom følgende sitat fra David: «*Nå skal det sies at de siste to årene så har vi hatt flinke studenter fra videregående, vi hadde jo i fjor over 5 i snitt for å komme inn*». Et slikt perspektiv ligner mye på det som omtales som nivå 1 i Biggs blame-model (eventuelt skyldfordelingsmodell) der fokuset er «what the student is». På en side kan en slik tilnærming være rimelig med tanke på at gode karakterer fra videregående vil vise en høyere grad av formell studiekompetanse. Videre kan det også bety gode arbeidsvaner og sterkere motivasjon. På en annen side vil et slikt perspektiv kunne virke determinerende for studenter som kommer til høyere utdanning med dårligere videregående karakterer, karakterer som ikke nødvendigvis trenger å bety noe for den enkeltes forutsetning for å gjøre det bra på universitetet. Det å forklare høyt frafall ved et utdanningsløp på bakgrunn av studieprogrammets lave inntakskriterier vil være eksempel på et perspektiv der fokuset er på hva studentene er, og dermed gjøre at forutbestemte forhold påvirker studentenes framtidige utfall og slik fungere som en ansvarsfraskrivelse for øvrige aktører i utdanningssystemet.

Et annet perspektiv er å legge fokuset på hva institusjonene gjør. Det er et perspektiv som derfor har likheter med Biggs' «what the teacher does» nivå, men benyttes her på et overordnet systemnivå. Denne måten å tenke på fremstilles i foregående sitater fra Anne der hun er kritisk til hva universitetene gjør for å ivareta kunnskapen elevene kommer med fra videregående. Dette perspektivet skyver ansvaret over på systemet, enten det er for dårlig forberedelse i videregående eller utilfredsstillende mottagelse i høyere utdanning slik Anne skisserer. Sånn sett vil det være to underperspektiver innenfor denne tilnærmingen. Et annet tenkelig eksempel er at vitenskapelig ansatte ved universitetet forklarer dårlige eksamensresultater på bakgrunn av at studentene ikke har gode nok skrivekunnskaper med seg fra videregående.

Et tredje perspektiv tar for seg den enkelte aktørs rolle og fokuserer ikke på hva studenten er, men hva studenten gjør. Dette med utgangspunkt i at «the learner's perspective determines what is learned, not necessarily what the teacher intends» (Biggs & Tang 2011, 23). Et slikt perspektiv illustreres gjennom flere intervju sitater:

«Eleven *sjøl må jo ha et ansvar, helt klart*». (Celine)

«Vi bør være ganske klar på at læring ikke er et systemansvar, man er en aktør innenfor det systemet». (David)

«Jeg tror det er farlig å ikke skulle synliggjøre dette med ansvar for eget liv og egen læring». (Erik)

Her ser vi flere forståelser som går i retning av at det er hva studentene gjør som er avgjørende at det foregår læring. Dette perspektivet bør ikke tolkes dit hen at det er ene og alene studentene som står ansvarlig for at det foregår læring slik at utdanningsinstitusjonene frigjøres fra alt ansvar, men den enkeltes innsats og engasjement er avgjørende for hvilket utbytte de får av undervisningen. I et slikt perspektiv er institusjonenes ansvar å tilrettelegge for et godt læringsmiljø, mens det til syvende og sist er den enkelte som står ansvarlig for at læring faktisk forekommer. Denne tilnærmingen vil være fruktbar i både videregående og høyere utdanning, men stiller naturlig nok strengere krav til organisering og tilrettelegging av læringsaktiviteten i videregående enn ved universitetene grunnet institusjonenes oppbygning.

Disse perspektivene er skissert med utgangspunkt i rammeverket til Biggs' (1999) teori om konstruktiv tilpasset undervisning. Hensikten med å benytte dette utgangspunktet er å vise hvordan ansvarstilskrivelsen av studiekompetanse kan tenkes på bakgrunn av hvilket perspektiv en ser det fra. Alle disse tre perspektivene vil være legitime måter å tenke på og det vil finnes argumenter som understøtter hver av de ulike tilnærmingene til tross for at de preges av relativt forskjellige fokus.

7. Avslutning

Avslutningsvis vil jeg foreta en oppsummering, noen avsluttende refleksjoner og foreslå noen muligheter når det gjelder videre forskning.

7.1 Oppsummering

Tema for avhandlingen har vært overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning, hvor formålet var å undersøke hvordan lærere i de forskjellige utdanningsinstitusjonene forsto studiekompetanse. Innledningsvis skisseres bakgrunn for valg tema og avhandlingen aktualiteten, før det etter hvert redegjøres for eksisterende forskning på området. I denne delen framskrives det en formell og en reell definisjon av begrepet studiekompetanse, hvor det er den reelle definisjonen som ligger til grunn for bruken i begrepet videre i teksten. Uttrykket ansvar for egen læring blir også presentert og forklart da dette kan anses å henge sammen med det å være studiekompetent. I oppgavens teoretiske rammeverk representerer Biggs og Illeris hvert sitt aspekt tilknyttet tema læring, og utgjør forståelsesrammen som tilskriver studiekompetanse en kognitiv dimensjon og en affektiv dimensjon. Teorien til Biggs benyttes til å vise hvordan kunnskap avhenger av læringsstrategi eller læringstilnærming, og hvordan disse er med å utgjøre den enkeltes kompetansenivå. Dette illustrerer en tilnærming som beskriver læring som en kognitiv prosess. Illeris' synspunkter brukes derimot til å skissere det affektive aspektet ved læring, der hans drivkraftsdimensjon skisserer hvordan faktorer som holdninger og motivasjon påvirker den enkeltes tilnærming til egen læring. Hensikten med å benytte disse teoriene er for å skrive fram hvordan overgangen fra videregående til høyere utdanning innebærer en overgang knyttet til kognitive læringstilnærminger, men at det også består av en affektiv dimensjon som inkluderer emosjonelle utfordringer tilknyttet overgangen til nye læringsomgivelser, slik at forståelsen av begrepet studiekompetanse bør ses på bakgrunn av dette.

I avhandlingens fjerde kapittel redegjøres det for den metodiske tilnærmingen. Her blir valg av metode begrunnet, framgangsmåte skissert og noen utfordringer ved prosessen presentert. I denne delen fremskrives også oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, samt hvilke etiske prinsipper som er tatt i betraktning. Det er viet et delkapittel til å redegjøre for analysearbeidet av det empiriske materialet, som legger grunnlag for neste kapittel. I del 5 presenteres nemlig det empiriske materialet gjennom tematiske kategorier som er utformet gjennom analysearbeidet i 4.9. Empirien presenteres gjennom kategoriene frihet, skolifisering, motivasjon, modenhet, refleksjoner rundt studiekompetanse og ansvarsfordeling. Deretter diskuteres utvalgte empiriske funn i hver kategori med utgangspunkt i tekstens teorigrunnlag.

7.2 Funn (og forforståelse)

I forkant av prosjektet hadde jeg det Gadamer ville betegnet som en forforståelse av tema. Denne forforståelsen gikk ut hvilke funn jeg hadde forespeilet å finne basert på min forutgående forståelse og egne opplevelser. Oppgavens problemstilling undersøker hvordan undervisere i videregående opplæring og høyere utdanning forstår studiekompetanse. I forkant av prosjektet hadde jeg sett for meg at det kom til å være markante forskjeller til hvordan lærere i videregående og undervisere ved universitetet forsto dette begrepet. Jeg kunne se for meg et scenario der universitetsansatte forsto dette som videregåendelærernes ansvarsområde, mens at lærerne i videregående skulle forstå dette som universitetenes ansvar. Gjennom å arbeide med dette prosjektet er forforståelsen revidert, og jeg har tilegnet meg en dypere forståelse av feltet. I avhandlingens empiridel kommer det frem at nærmest alle informantene i utvalget, uavhengig av utdanningsinstitusjon, forstår studiekompetanse som et tredelt ansvar mellom videregående, høyere utdanning og den enkelte aktør. Fagansvarlige i høyere utdanning rapporterer at deres ansvar med å legge til rette for god læring og oppfølging har økt i takt med masseuniversitetets vekst. Dette forklares i 6.2 «Skolifisering av høyere utdanning». Lærerne i videregående opplæring er også klar på ansvaret tilknyttet egen rolle, der flere nevner arbeid med skrivebruk som en bevisst metode for å forberede til kravene elevene møter i høyere utdanning. I tillegg viser det seg at begge informantgruppene er opptatt av å synliggjøre den enkelte aktørs ansvar for eget liv og egen læring. Når det gjelder forståelsen av hva

studiekompetanse innebærer fokuseres det på ferdigheter og egenskaper som kan tilskrives den kognitive dimensjonen skissert av Biggs, og den affektive dimensjonen illustrert ved hjelp av Illeris. Når informantene rapporterer om betydningen av motivasjon og modenhet er dette eksempler på en forståelse med fokus på en affektiv tilnærming.

7.3 Avsluttende refleksjoner

Her vil jeg foreta noen egne refleksjoner rundt undersøkelsen som er gjort. Først vil jeg reflektere rundt prosessen og hvordan det har vært å arbeide med et slikt prosjekt. Deretter vil det bli gitt noen avsluttende betraktninger knyttet til innhold og tema.

Overordnet har det vært utfordrende å skrive om et såpass bredt tema som jeg har valgt. Dette har bydd på flere vanskelige vurderinger underveis, som ofte har skapt hodebry. Samtidig har det brede utgangspunktet gitt muligheten til å belyse en større del av det som preger et stort og viktig tema i det norske utdanningssystemet. En av fordelene med et bredt utgangspunkt vil derfor være at det gjør det mulig å undersøke aspekter en vanligvis ikke ville oppdaget med en mer spisset tilnærming. Svakheten er derimot at et for åpent utgangspunkt kan gjøre undersøkelsen overfladisk og dermed ikke føre til noe ny informasjon. Selv om jeg tror at det å avgrense oppgaven ville spart meg for en del ekstraarbeid, synes jeg ikke at avhandlingen bærer preg av et overfladisk resultat. Det jeg derimot ville gjort annerledes i en eventuell annen anledning, er å vente med datainnsamlingen til problemstillingen er ferdig utarbeidet. Dette fordi jeg opplever at det fortsatt er en del interessante aspekter i datamaterialet som ikke fikk plass i denne avhandlingen.

Med utgangspunkt i det denne undersøkelsen har belyst er det tydelig at tema studiekompetanse og overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning er et svært komplekst felt. Dette gjør det også vanskelig å foreta noen konklusjoner om hvordan lærere forstår i de ulike institusjonene forstår studiekompetanse, ettersom det oftest er individuelle forskjeller i menneskers forståelse. Jeg vil imidlertid argumentere for at studiekompetanse i sin reelle betydning, er et begrep som består av mer enn kognitive

ferdigheter, slik at det affektive aspektet også bør skrives fram. Dette fordi læring i høyere utdanning ikke bare innebærer en ny læringsstrategi i faglige situasjoner, men også består av en rekke utfordringer tilknyttet en ny tilværelse som student. I tillegg mener jeg at studiekompetanse i sin formelle forstand kan være et villendene begrep som tåkelegger en betydelig overgang. Dette fordi begrepet insinuerer en relevant kompetanse som i realiteten ikke nødvendigvis er anvendelig i høyere utdanning. Her synes jeg imidlertid at begrepet er mer meningsfylt slik det benyttes i det engelske språket. Generell studiekompetanse omtales der som «Higher Education Entrance Qualification» eller «University Admission Certification». Disse uttrykkene signaliserer i større grad et kvalifiseringsgrunnlag eller en adgang til studier i høyere utdanning, som etter min oppfatning er en mer treffende omtale.

7.4 Videre forskning

Jeg ser absolutt verdien i at det forskes videre på tema. Her tenker jeg at det ville vært interessant å undersøke hvordan nye studenter forstår studiekompetanse, og hvorvidt de opplever denne kompetansen som gjeldende i sine aktuelle studier. Det ville gitt god informasjon om studiekompetansen fra videregående oppleves som relevant i høyere utdanning fra et studentperspektiv. Alternativt ville det også vært interessant å foreta en kvantitativ undersøkelse av tema, både fra student og lærerperspektiv. En slik undersøkelse kan for eksempel ha som formål å rangere hvilke faktorer de anser som viktigst for den enkeltes studiekompetanse. Utover disse forslagene finnes det en rekke interessante aspekter som preger overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning, og det er absolutt behov for ytterligere forskning på området.

Litteratur

Bakken, P, Pedersen, L og Øygarden, K (2017) Studiebarometeret Rapport 1-2018: hovedtendenser

https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2018/studiebarometeret-2017_hovedtendenser_1-2018.pdf

Boateng, S og Bekkengen, J (2015) Unge studenter fullfører oftere.

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen/aar/2015-06-26>

Biesta, G. (2005). Against learning. Nordisk Pedagogik, 25, 54–66

Biggs, J., & Collis, K. (1982). Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy. New York: Academic Press.

Biggs, J. (1999): «What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning». I Higher Education Research & Development, 18(1), s. 57-75. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>

Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001) The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology. 71

Biggs, J. (2003): Teaching for Quality Learning at University (2nd edn.). Buckingham: The Society for research into Higher Education and Open University Press.

Biggs, J. og Tang, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University, 4. Utgave. McGrawHill: Maidenhead, Berkshire

Bjørger, I. (1991): Ansvar for egen læring- den profesjonelle elev og student. Trondheim. Tapir forlag.

Bjørger, I. (2008) Ansvar for egen læring.

<https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2008/07/ansvar-egen-laering>

Dahl, A.G (2008) Et kunnskapsløft for studiekompetanse. Norsk pedagogisk tidsskrift.

https://www.idunn.no/npt/2008/02/et_kunnskapsloft_for_studiekompetanse

Dalen, D. (2011). Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming. 2 utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

Gadamer, H.G (2012) Sannhet og metode: grunntrekk i den filosofiske hermeneutikk, Oslo, Pax forlag

Gilje, Ø, Langfald, Ø & Ludvigsen, S (2018) Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger, Bedre skole nr. 4 – 2018 Tidsskrift for lærere og skoleledere

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kompetanseutvikling/workshop/dybdelering---historiske-anekdoter-og-teoretiske-tilnerminger.bedre-skole.pdf>

Grønmo, S (2004) Samfunnsvitenskapelige metode. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Haugen, V, Hustad, B og Kristiansen, A (2019) Initiating new students to higher education, presentasjon NERA 2019, Uppsala.

Hjelseth, A (2016) Skolifisering av høyere utdanning.

<https://panorama.himolde.no/2016/09/02/skolifisering-av-hoyere-utdanning/>

Illeris, K (2000) Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx.
Roskilde: Gyldendal akademisk.

Illeris, K (2002) Unges læring, identitet og selvorientering. Nordic Studies in Education
https://www.idunn.no/np/2002/02/unges_lering_identitet_og_selvorientering

Illeris, K. (2003). Voksenuddannelse og voksenlæring. Frederiksberg: Roskilde
Universitetsforlag

Illeris, Knud (2008). Læringsteoriens elementer: hvordan hænger det hele sammen? I: Knud
Illeris (red.), Læringsteorier: seks aktuelle forståelser (s. 11-38). Frederiksberg: Roskilde
Universitetsforlag. ISBN 9788778673527.

Illeris, K. (2012). Læring. Oslo: Gyldendal Akademisk

Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i
samfunnsvitenskapelig metode. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kleven, A. T. (2011): Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og
vurdering. Oslo:Unipub

Knapstad, M, Heradstveit, O og Sivertsen, B (2018) SHoT: Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse

<https://shotstorage.blob.core.windows.net/shotcontainer/SHOT2018.pdf>

Kvale, S. Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. 3 utgave. Oslo. Gyldendal akademisk

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lyngsnes, K.M (2007) «Ansvar for egen læring» i norsk skole.

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/146834/2007-01-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lødding, B, Aamodt, P; (2015) Studieforbereidt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever. (94). Rapport. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Lødding, B, Markussen, E, Wollscheid, S (2016) Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene: Sluttrapport. (122). Rapport. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.

McMillan, W. (2015). Identity and attribution as lenses to understand the relationship between transition to university and initial academic performance. *African Journal of Health Professionals Education*. 7(1), 32–38.

Musgrove, F (1965) Youth and the Social Order. Bloomington, Indiana, Indiana University Press.

Meld. St. 20 (2012–2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Oslo: Kunnskapsdepartement

Meld. St. 28 (2016–2017) Fag – Fordypning – Forståelse. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2018: 2 Fremtidige kompetansebehov I. Kunnskapsgrunnlaget. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015: 8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser: Oslo: Kunnskapsdepartementet

National Research Council, (NRC) (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Washington, DC: The National Academies Press.

<https://doi.org/10.17226/9853>

Pellegrino, J. W., & Hilton, M.L. (2013). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington D.C.: National Academies Press.

Postholm, M. B. (2010): Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Rasmussen, T (2011) Akademisk autonomi, norsk medietidsskrift

Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2006). Bære eller bryte, kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Sawyer, R.K. (2014). Introduction. The new science of learning. I: R.K. Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 1-18). 2nd Edition. New York: Cambridge University Press

Skaalvik, E & Skaalvik, S (2015): Motivasjon for læring: Teori + praksis. Oslo: Universitetsforlaget.

Stang, M (2016) Den vanskelige friheten.

<https://www.universitetsavisa.no/gjesteskribenten/2016/08/19/Den-vanskelige-friheten-18366432.ece>

Stokke, Ø. (2014) Gadamers hermeneutikk, i Berg, B. A. (red) Introduksjon til menneskevitenskapene, Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, Tove (2013). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. 4. Utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Wingate, U. (2007). A framework for transition: supporting 'learning to learn' in higher education. Higher Education Quarterly 61(3), 391–405.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Til undervisningsansatt i høyere utdanning.

Bakgrunnsspørsmål: Hvor gammel er du og hvor lenge har du drevet undervisning i høyere utdanning?

(Du har jo selv studert for å komme dit du er i dag) hvordan opplevde du overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning?

Hva opplevde du som de største faglige forskjellene med å være elev og student?

Hvordan forstår du begrepet studiekompetanse?

Forskning på område trekker et skille mellom formell og reell studiekompetanse der formell studiekompetanse er en dokumentasjon på bestått videregående opplæring (minimum karakter 2 i alle fag). Hva er din forståelse av begrepet reell studiekompetanse, altså hvilke ferdigheter/egenskaper er nødvendig for å lykkes i høyere utdanning?

-
-
-

Dette sier forskning:

«Reell studiekompetanse omhandler både tekniske ferdigheter knyttet til skriving og arbeidsmåter, i tillegg til holdninger, motivasjon og ambisjoner rundt egen utdanning»

Lærer som underviser på studieforbereende utdanningsprogram har et studieforbereende ansvar knyttet til sin stilling, føler du et studieforbereende ansvar knyttet til din stilling? Hvis ja, på hvilken måte.

Hvordan forstår du prinsippet om ansvar for egen læring i denne sammenhengen?

Hvordan vil du fordele det studieforbereende ansvaret på de forskjellige partene? Begrunn gjerne hvorfor.

Eksempel: 60 % VGS, 10 % HU, 30 % student/elev

Til lærer på studieforbereende.

Bakgrunnsspørsmål: Hvor gammel er du og hvor lenge har du drevet undervisning i videregående skole?

Du har jo selv studert for å komme dit du er i dag, hvordan opplevde du overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning?

Hva opplevde du som de største faglige forskjellene med å være elev og student?

Hva legger du i begrepet studiekompetanse?

Forskning på område trekker et skille mellom formell og reell studiekompetanse der formell studiekompetanse er en dokumentasjon på bestått videregående opplæring (minimum karakter 2 i alle fag). Hva er din forståelse av begrepet reell studiekompetanse, altså hvilke ferdigheter/egenskaper er nødvendig for å lykkes i høyere utdanning?

-
-
-
-

Dette sier forskning:

«Reell studiekompetanse omhandler både tekniske ferdigheter knyttet til skriving og arbeidsmåter, i tillegg til holdninger, motivasjon og ambisjoner rundt egen utdanning»

Hva tenker du som lærer på studieforbereende utdanningsprogram om dette? Er det noe du kan tilegne elevene gjennom din undervisning, eventuelt hvordan foregår det?

Hvordan forstår du prinsippet om ansvar for egen læring i denne sammenhengen?

Hvordan vil du fordele det studieforbereende ansvaret på de forskjellige partene? Begrunn gjerne hvorfor.

Vedlegg 2 – informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Overgangen fra studieforbereidende til høyere utdanning”?

Formål:

Prosjektets formål er å undersøke sammenhengen mellom studieforbereidende utdanningsprogram og høyere utdanning. Det sentrale spørsmålet er følgende: På hvilken måte, og hvor vidt, kan studieforbereidende utdanningsprogram sies å virke studieforbereidende? Gjennom kvalitative forskningsintervju ønsker jeg derfor å undersøke hvordan dere som praktiserer undervisning på studieforbereidende utdanningsprogram og høyere utdanning, forstår koblinga mellom utdanningsinstitusjonene. Begreper som studiekompetanse og ansvar for egen læring vil stå sentralt, og jeg vil gjerne vite mer om hvordan dere forstår disse begrepene med utgangspunkt i egen undervisningshverdag.

Fremgangsmåte og deltakelse:

Intervjuene vil være semistrukturerte der vi blant annet har en dialog om din egen opplevelse av overgangen fra elev til studenttilværelsen, og sammen diskutere hva det vil si å være forberedt for studier i høyere utdanning. Anslått tidsbruk vil være 45 minutter til en time. Forskningsintervjuene vil tas opp på bånd og transkriberes i etterkant. Din deltakelse i prosjektet er frivillig og du kan når som helst trekke tilbake ditt samtykke. Alle data vil anonymiseres før eventuell bruk. Prosjektet skal etter planen avsluttes ved innlevering av masteroppgave 15. mai og all rådata destrueres innen den tid.

Prosjektansvarlig:

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Det vil kun være masterstudent med veileder som har tilgang til datamaterialet.

Dine rettigheter: Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, - å få rettet personopplysninger om deg, - få slettet personopplysninger om deg, - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Mer informasjon:

Hvis du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Pål Anders Opdal (pal.a.opdal@uit.no) eller telefon: 48295615.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen masterveileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes 15. mai.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Tilbakemelding NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Overgangen fra studieforberevende til høyere utdanning.

Referansenummer

921713

Registrert

03.10.2018 av Jonas Williksen - jwi028@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Pål Anders Opdal , pal.a.opdal@uit.no, tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jonas Williksen, jonas_williksen@hotmail.com, tlf: 90362512

Prosjektperiode

08.10.2018 - 15.05.2019

Status

07.11.2018 - Vurdert

07.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 07.11.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.19.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)