

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Studielivskvalitet i norsk høyere utdanning**

En kvalitativ intervjustudie om hvordan studenter opplever studielivskvalitet

**Kristina Johansen Aikio**

Masteroppgave i pedagogikk, 3900, november 2021





# Innholdsfortegnelse

<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Teoretisk rammeverk for studien</b> .....	<b>3</b>
<i>Innledning</i> .....	3
<i>Kvalitet som begrep og koblingen til studenters opplevelser</i> .....	3
<i>Kvalitet i studielivet</i> .....	6
Struktur og oppbygging på studiet.....	9
Mestring og opplevelse av mening.....	11
Aktivitet i undervisning.....	15
Relasjoner i undervisning.....	19
Transformasjon i høyere utdanning .....	25
<b>Metodisk tilnærming i studien</b> .....	<b>30</b>
<i>Innledning</i> .....	30
<i>Valg av metodisk tilnærming</i> .....	30
Det kvalitative forskningsintervjuet.....	30
Bruk av begrep på mine forskningsdeltakere i studien.....	31
Den nære kontakten mellom forskeren og deltakerne.....	32
<i>Vitenskapsteoretisk ståsted og filosofiske antagelser i kvalitativ forskning</i> .....	33
Filosofiske forutsetninger i kvalitativ forskning.....	33
Fenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærming.....	35
<i>Innsamling av materiale og beskrivelse av analyse prosessen</i> .....	39
Studiets forskningsdesign og fremgangsmåte.....	39
Valg og rekruttering av forskningsdeltakere .....	39
Rekruttering av forskningsdeltakere .....	41
Utarbeidelse av intervjuguidene .....	42
<i>Gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av det empiriske materialet</i> .....	44
Transkriberingsprosessen .....	45
Bearbeiding av data og analyse.....	47
<i>Vurdering av studiens forskningskvalitet</i> .....	48
Generalisering.....	48
Validitet og reliabilitet .....	49
<b>Møtet med studentene på studiedisiplinen, ved UiT</b> .....	<b>52</b>
<i>Studiets struktur påvirker studentenes opplevelser og erfaringer</i> .....	52

<i>Faglige tilbakemeldinger er betydningsfulle og viktige for studentene .....</i>	<i>58</i>
<i>Relasjoner og engasjement i undervisning .....</i>	<i>63</i>
<i>Transformasjon i studieforløpet.....</i>	<i>70</i>
<b>Diskusjon og avslutning .....</b>	<b>73</b>
<i>Innledning .....</i>	<i>73</i>
<i>Relasjoner i studieforløpet veier tyngst for studentene.....</i>	<i>74</i>
<i>Den transformativ prosessen.....</i>	<i>78</i>
<i>Thomas .....</i>	<i>78</i>
<i>Mari.....</i>	<i>81</i>
<i>Håvard .....</i>	<i>85</i>
<i>Konklusjon for studentenes studielivskvalitet.....</i>	<i>90</i>
<i>Oppsummerende likheter og forskjeller hos Damsgaard og min studie .....</i>	<i>90</i>
<b>Referanseliste .....</b>	<b>93</b>
<i>Vedlegg 1.....</i>	<i>100</i>
<i>Vedlegg 2.....</i>	<i>103</i>
<i>Vedlegg 3.....</i>	<i>107</i>
Figur 1 Dimensjonene i studielivskvalitet.....	28
Tabell 1 Utvalget av forskningsdeltakerne.....	41
Tabell 2 Kategoriene for det empiriske materialet.....	48

## Forord

Som student og undervisningsassistent i høyere utdanning den siste tiden, har jeg gjort meg noen erfaringer innenfor ulike Ped-emner, både fra et student-perspektiv og i rollen som undervisningsassistent og seminarlærer for andre studenter i pedagogikk ved UiT. Det er fra disse erfaringene interessen for å gjøre en studie om kvalitet i høyere utdanning oppsto. Nå er min tid som student snart over, og det har vært både en givende og krevende prosess å skrive masteroppgave.

Først vil jeg takke min veileder Mariann Solberg for god veiledning, støtte og tilgjengelighet under dette arbeidet. Videre vil jeg takke familie og venner i Finnmark og Tromsø for gode samtaler og oppmuntring underveis i prosessen. Til sist vil jeg takke undervisere som gjennom sin undervisning har inspirert meg og bidratt til mitt ønske om å skrive denne masteroppgaven. Takk til Pål Anders Opdal, Andrew Kristiansen og Vidar Vambheim. Tusen takk!

## Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie som utvikler kunnskap om studenters opplevelser av studielivskvalitet i et studieforløp. Det er utført tre individuelle intervjuer av studenter i på master- eller bachelornivå for å få et fenomenologisk innblikk i hvordan de anser studielivskvaliteten i sitt studieforløp. Studien er en replikasjonsstudie av Damsgaard (2019) studie *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Problemstillingen i studien er *Hva opplever studenter som god studielivskvalitet?* Med forskningsspørsmålet: Hvordan opplever studenter at kvalitetsdimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon bidrar til god studielivskvalitet? Det teoretiske rammeverket baserer seg derfor i hovedsak på Damsgaard studie (2019). Studien støtter seg også til tidligere forskning på kvalitet i høyere utdanning, for eksempel Hattie og Timperleys studie av faglige tilbakemeldinger fra 2007 og annen etablert teori som støtter opp om Damsgaards dimensjoner innenfor begrepet studielivskvalitet. Hensikten er å belyse om miljøet rundt studentene i form av undervisning med forelesere, pensum litteratur og samarbeid med medstudenter bidrar til at de blir motivert og kan fokusere på studiearbeidet. Mine studie bekrefter Damsgaards undersøkelse ved at jeg finner at momenter innenfor de nevnte dimensjonene påvirker og har en betydning for mine forskningsdeltakeres

studielivskvalitet. I min undersøkelse finner jeg kun mindre forskjeller fra Damsgaards (2019) studie. Materialet er analysert med tematisk analyse og i diskusjonen viser jeg til studentenes erfaringer fra et subjektperspektiv og drøfter ulikheter med Damsgaards studie.

# Innledning

Denne masteravhandlingen handler om kvalitet innenfor høyere utdanning, sett fra et studentperspektiv, med særlig vekt på bestemte kvalitetsdimensjoner i høyere utdanning. Formålet med oppgaven er å få et innblikk i studenters oppfatninger av hva som kan bidra til god kvalitet i deres studiehverdag. Hva som skal til for å høyne kvaliteten i høyere utdanning er en debatt som er aktuell både for politikere, fagfolk og andre samfunnsaktører og ikke minst er kvalitetsdiskusjonen viktig for studenter og ansatte ved universiteter. Studentene i høyere utdanning blir nå i større grad enn tidligere invitert til å vurdere ulike aspekter ved utdanningen gjennom lokale evalueringer som f.eks. studiebarometeret og nasjonale undersøkelser (NOKUT; Munthe, 2020). Studentene er også representert i ulike råd, utvalg og styrende organer. Likevel er det slik at studentstemmene og deres erfaringer er lite fremtredende i det offentlige ordskiftet om høyere utdanning (Damsgaard, 2019,15)

I stortingsmelding *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16) argumenteres det for et behov for et kvalitetsløft i norsk høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet 2016-2017, 11). For å kunne heve kvaliteten i høyere utdanning gjennom kompetanse og god undervisning trenger vi mer og ny forskning på hva som kan bidra til en bedre kvalitet. Både Damsgaard (2019), studiebarometeret, norsk studentorganisasjon peker på at det finnes kunnskapshull når det gjelder høyere utdanning og at det også er behov for å vite mer om sektoren sett fra studenters ståsted (Damsgaard, 2019, 15; NOKUT; NSO, 2021). Dette kunnskapsbehovet omfatter både dimensjoner som kan påvirke kvalitet, virkningene av kvalitetstiltak og praksis innenfor høyere utdanning blant annet når det gjelder læringsmiljø og studentaktive læringsformer (Damsa et al., 2015, 41; Kunnskapsdepartementet, 2008, 47; Nerland & Prøitz, 2018, 23).

Et utdrag fra Stortingsmelding 16 sier:

Utdanningskvalitet må både være et lederansvar og et felles ansvar for fagmiljøene. Alle undervisere har muligheten til å utvikle sine pedagogiske metoder og bli formidlere som gir studentene aha-opplevelser. God undervisning er et håndverk som kan læres.

(Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 17).

I dette utdraget blir det poengtert at utdanningskvalitet må være et lederansvar og et felles ansvar for fagmiljøene. Fremover må undervisere vektlegge å utvikle sine pedagogiske

metoder og bli formidlere som gir studenter aha-opplevelser. For å nå dette målet, er det viktig å lytte til studentstemmene om hva de opplever bidrar til god studielivskvalitet.

Dette er en kvalitativ intervjustudie, som er en replikasjon av Damsgaards forskning på studiekvalitet, med en mer fenomenologisk innretning. Først skal jeg gå kort inn på kvalitet som begrep og deretter vil jeg gå nærmere inn på begrepet studielivskvalitet og gjøre rede for de ulike dimensjoner som knyttes til dette begrepet. Studielivskvalitet er et begrep utviklet av Hilde Larsen Damsgaard (2019) og omfatter fem dimensjoner som går inn på hva studenter verdsetter i sitt studieforløp i høyere utdanning. Damsgaard har utviklet dimensjonene gjennom tidligere forskning på området og refleksjonsnotater fra masterstudenter i ulike studieretninger. Min studie skal gjøre en etterprøving av Damsgaards funn i *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning* (Damsgaard, 2019), ved å intervjuere studenter om hvordan de har opplevd studiehverdagen sin innenfor de fem dimensjonene struktur, mestring, aktivitet, relasjoner og transformasjon. Jeg har undersøkt dette ved å intervjuere tre studenter på UiT. Analysen og innsamling av materialet struktureres etter disse dimensjonene som er basert på Damsgaard (2019), og blir nærmere presentert i teorikapittelet.

Problemstillingen i studien er: *Hva opplever studenter som god studielivskvalitet?* Med tilhørende forskningsspørsmål: *Hvordan opplever studenter at kvalitetsdimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon bidrar til god studielivskvalitet?*

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å strukturere studiens disposisjon ganske tradisjonelt. I kapittel 1 presenterer jeg innledningen med problemstilling og studiens tema som er studielivskvalitet i høyere utdanning. Kapittel 2 byr på det teoretiske rammeverket for studien med relevant teori. I kapittel 3 viser jeg til den metodiske framgangsmåten for studien som innebærer valg av metode, vitenskapsteoretisk ståsted, innsamling av materiale, gjennomføring og bearbeiding av det empiriske materialet og en vurdering av studiens forskningskvalitet. Kapittel 4 utgjør studiens empiriske hoveddel, hvor intervjumaterialet presenteres og fortolkes ut fra det teoretiske rammeverket. Til sist i kapittel 5 oppsummerer jeg hovedfunnene i min studie og gir et fenomenologisk basert innblikk i hver av de tre studentenes opplevelser og erfaringer.



# **Teoretisk rammeverk for studien**

## **Innledning**

I dette kapitlet redegjør jeg for relevant teori for tema i oppgaven som handler om kvalitet i norsk høyere utdanning. Jeg har benyttet Hilde Larsen Damsgaard sin studie som grunnlag for å velge ut hvilke dimensjoner ved studielivskvalitet i høyere utdanning jeg skal sette søkelys på. Dimensjonene som Damsgaard har kommet fram til ved *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning* (Damsgaard, 2019), er velkjente betingelser for god kvalitet i høyere utdanning fra tidligere forskning. Når jeg presenterer disse dimensjonene, vil jeg ta utgangspunkt i toneangivende forskningslitteratur for hver av dimensjonene. Samtidig redegjør jeg for Damsgaards perspektiver og spesifikke inngang til det samme. Dette vil gi en teoretisk fleksibel og forskningsinformert bakgrunn for analyse av intervju materialet, samtidig som det gir anledning til en etterprøving av Damsgaards studie. Til sist vil en modell for Damsgaards (2019) fem dimensjoner bli presentert og kommentert for videre analysing og i diskusjon av empirien i denne oppgaven.

## **Kvalitet som begrep og koblingen til studenters opplevelser**

Begrepet *kvalitet* brukes ofte når vi snakker om hvor bra eller dårlig noe er sammenlignet med noe annet. God kvalitet knyttes ofte til noe vi verdsetter, og noe vi vil strekke oss etter. Kvalitet kan også handle om *egenskaper* og *kjennetegn* som tilfredsstillende visse krav, behov eller forventninger (Gundersen & Halbo, 2018; SSB, 2011). Kvalitet kan gi en god subjektiv mening for den enkelte, men begrepet er uklart fordi vi ikke vet hva andre legger i det og fordi begreper generelt ofte brukes uten at vi sikrer å legge et felles innhold inn i det (Stensaker & Prøitz, 2015). Harvey & Green (1993) mener at kvalitetsbegrepet er relativt og vagt, til likhet med Wittek & kvernbekk (2011) og Wittek & Habib (2012). Sistnevnte går ut ifra Harvey & Greens (1993) fire kategorier for tenkning om kvalitet i høyere utdanning og gir et grunnlag for å konkludere med at *undervisningskvalitet* ikke kan defineres helhetlig. Begrepet har ofte flere ulike betydninger og denne kompleksiteten kommer til uttrykk og defineres ulikt i de lokale akademiske kulturer (Wittek & Habib, 2012, 234).

Kvalitetsbegrepet tas ofte i bruk i forbindelse med høyere utdanning og er hyppig brukt i politisk debatt og retorikk. Derimot gir begrepet som sagt lite mening i seg selv innenfor

høyere utdanning og må derfor relateres til noe. Et betimelige spørsmål er derfor: Hva innebærer egentlig god kvalitet i høyere utdanning? Og hvordan skal vi kunne vite hva det vil si å høyne kvaliteten hvis kvalitetsbegrepet har et uklart innhold? (Damsgaard, 2019, 24). Stensaker (2014) konkretiserer kvalitetsbegrepet ved å knytte det til relevans, læringsutbytte, faglig nivå, gjennomstrømming og nytenkning. I dette ligger en kombinasjon av kvalitative og kvantitative dimensjoner som gjenspeiler begrepets kompleksitet. Biggs (2011) knytter kvalitet til forutsetninger, prosess og produkt. I en sammenligning av kvalitet i utdanning må man belyse ulike forutsetninger både faglig og økonomisk. Man må også se på det som foregår i læringsprosesser og det utbyttet læringen gir (Damsgaard, 2019, 28). Gibbs (2016) mener at det som har størst betydning for kvalitet i utdanning, er hva utdanningsinstitusjonene gjør med tilgjengelige ressurser for å få det beste ut av de studentene de har. Mengde og kvalitet på tilbakemelding og om den pedagogiske praksisen skaper engasjement, studentengasjement og innsats er også sentrale temaer, ifølge Gibbs. Med en forståelse som dette fremstår kvalitet bestående av ulike faktorer som henger sammen. I andre sammenhenger blir begrepene inputkvalitet, outputkvalitet og prosesskvalitet benyttet (Hovdhaugen, Aamodt, Reymert & Stensaker, 2016). Inputkvalitet omhandler egenskaper ved et studium; antall studenter per ansatt, de ansattes kompetanse og studentenes forkunnskaper. Outputindikatorer refererer til studentenes utbytte, og kan ses i sammenheng med fullføringsgrad, sysselsetting etter endt utdanning og hvilken relevans utdanningen har for jobbmarked etter studiet, osv. Prosesskvalitet favner omfang av studietilbud, veiledning og tilbakemelding i studiene. Det omfatter også størrelsen på studentgruppene, grad av utfordring i studiene, hvordan det blir tilrettelagt for studentsamarbeid og hvor mye tid studentene bruker på studiene (ibid).

Perspektivet en anvender på kvalitet vil ha en betydning for hva man *vektlegger* og hvordan en nærmer seg arbeidet med kvalitet i høyere utdanning (Gynnhild, 2014). Med dette mener Gynnhild at kvalitet i utdanning kan forstås fra perspektiver som eksemplifiserer ulike aspekter av kvalitet hver for seg. Et *undervisningsperspektiv* og et *resultatperspektiv* gjør bruk av ulike typer data, og ender derfor hver for seg i ulike konklusjoner med hensyn til kvalitet. Gynnhild (2014) viser til en metodisk bekymring knyttet til hvor oppmerksomheten rettes i kvalitetssystemet og påpeker at et valgt perspektiv uteses til å si noe om «kvalitet». Med oppmerksomheten rettet mot «input», framstår *studenttilfredshet med undervisningen* som et naturlig referansepunkt. Ved interesse mot «output» vil *oppnådde læringsresultater* være et selvfølgelig kriterium. Om et bestemt perspektiv på kvalitet skal bli oppfattet som *absolutt* og

ikke et *relativt fenomen*, står kvalitet som fenomen i fare for å forsvinne som et felt for nærmere utforskning (ibid). Videre stiller han spørsmålet: Hva blir status dersom vi skifter perspektiv fra «undervisning» til «læring»? Dette går jeg litt videre inn på lenger ned i oppgaven. Til likhet med den overnevnte forskningslitteraturen mener påpeker Gynnhild (2014) at kvalitet som begrep er prinsipielt åpent, derfor må tydeliggjøring til hvis man skal kunne måle eller sammenligne noe på feltet, i dette tilfellet innenfor høyere utdanning.

### **Kvalitet fra studentperspektivet**

Studenters *erfaringer og refleksjoner* er sentrale i arbeidet med å gjøre det lettere å håndtere og anvende kvalitet som begrep, fordi det da relateres til en studiehverdag. Som nevnt understreker Stensaker (2014, s) betydningen av å knytte kvalitetsbegrepet til konkrete delelementer i utdanningen for at begrepet skal gi mening. Han fremhever også at det er viktig å nyansere de forestillingene som eksisterer om studentene, og at vi må bli mer opptatt av å finne ut hva som kjennetegner dagens studenter. En aktuell måte å gjøre det på er å innhente informasjon om studielivet sett fra studentenes perspektiv.

I høyere utdanning bør undervisere være interessert i hvordan studentene lærer, og det er en nødvendighet at de både *lytter til og lærer av studentene* for å kunne skape en utdanning med god kvalitet. Sammen med å tilegne seg relevant kunnskap fra tidligere forskning, er det ved å lytte til studenter en profesjonell tilnærming til undervisning kan skapes (Ramsden, 2003; Damsgaard, 2019, 15). Studenter har kunnskap om sine egne opplevelser og erfaringer innenfor akademia, og de vet mye om hva som motiverer dem i studiet. Undervisere og ansatte i høyere utdanning må derfor bidra til å *få frem og ta i bruk* studentenes potensial. De må også *legge til rette* for læring innenfor en forutsigbar studiekontekst. Hvordan hver enkelt underviser gjør dette, vil være individuelt, og det finnes ikke nødvendigvis en helhetlig oppskrift på det. Men en av forutsetningene er at undervisere tar bevisste valg ut ifra kunnskap om hva som *fremmer læring* (Ramsden, 2003; Biggs, 2011, Gibbs, 2016, Raaheim, 2011). Det er blant annet slik gode læringsmiljøer skapes i undervisning, sammen med å lære av empirisk og teoretisk forskning på undervisning og læring i høyere utdanning. Derfor er det interessant å lytte til studenter og undervisere om hvordan dette fungerer i praksis. To aktuelle spørsmål i denne sammenhengen er: I hvilken grad har undervisere i høyere utdanning et slikt kunnskapsgrunnlag? Hva lærer undervisere av studentene sine? (Damsgaard, 2019, 15).

Den kunnskapen en kan få gjennom å lytte til studentene, vil få frem kvalitative aspekter som kan være av betydning for å kunne videreutvikle utdanningene, fremme nærvær og gjennom det også forhindre og forebygge frafall i høyere utdanning (Damsgaard, 2019, 16). Ferske erfaringer og opplevelser fra studenter og ansatte vil være sentrale i diskusjonene om kvalitet og kan være et grunnlag for å klargjøre hva som skal til for at høyere utdanning kan bli et svar på samfunnets kompetansebehov og den enkeltes students behov for kvalifisering. Å lytte til studentene er også viktig med tanke på et kritisk blikk på forholdet mellom utdanningsinstitusjonenes ansvar for tilrettelegging av læring og studentenes selvstendige ansvar for å lære. Disse student-erfaringene er vesentlige i drøfting av forholdet mellom frihet og forpliktelse, mellom selvstendighet og støtte, og mellom innsats og resultater (Damsgaard, 2019, 16). Dette har også å gjøre med den pedagogiske og mellommenneskelige relasjonen å gjøre, som er et vesentlig trekk ved kvalitet i utdanning. Nå vil kvalitet i studielivet og begrepet studielivskvalitet bli presentert og redegjort for.

## Kvalitet i studielivet

### Studielivskvalitet og fem tilhørende dimensjoner

Det teoretiske rammeverket for analysene i denne studien baserer seg på forskningsprosjektet *Kvalitet og læring i høyere utdanning* av Hilde Larsen Damsgaard (2018), som er presentert i boka *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning* (Damsgaard, 2019). I forskningen stiller hun noen aktuelle spørsmål om kvalitet i utdanning: *Hvordan er det å være student i et utdanningssystem der mulighetene er mange, men faren for å ikke lykkes også absolutt er til stede? Hva mener studentene er viktig for at de skal trives og lære? Hva mener studentene skal til for at de skal mestre å gjennomføre studiene, utvikle seg både faglig og menneskelig og også kunne sitte igjen med en relevant kompetanse?* Forskingen og kartleggingen til Damsgaard (2019) har som siktemål:

- Å gi et innblikk i noe av grunnlaget for dagens kvalitetsforståelse
- Å etablere studielivskvalitet som begrep og gjennom det nyansere kvalitetsbegrepet i høyere utdanning
- Å belyse forhold ved høyere utdanning som kan fremme god studielivskvalitet» (Damsgaard, 2019, 20)

I Damsgaards forskningsprosjekt har hun samlet inn 1040 refleksjonsnotater fra studenter fra seks kull på et masterstudium. Studentene skrev notatene en gang i måneden, som omhandlet

studielivet og hva som påvirket deres trivsel for læring på studiet. Refleksjonsnotatene kan betraktes som tekster med et utviklingsperspektiv. Tekstene omhandler studentenes egen utvikling og refleksjoner omkring hva som skaper denne utviklingen (Damsgaard, 2019, 19). Studentene valgte fritt av sjanger, hva de ville skrive om og hvor lange tekstene skulle være. Det første som framheves i tekstene er betydningen av relasjonen til underviserne og at den er viktig for både kvaliteten på eget arbeid og for å fullføre studiet. Relasjonens betydning er fremtredende for mange av studentene, men tekstene består også av en rekke felles temaer. Samtidig inneholder tekstene unike tanker og refleksjoner. De felles temaene ble etter hvert analysert og kategorisert av Damsgaard til å bestå av dimensjonene: *Struktur, mestring, aktivitet, relasjoner* og *transformasjon*. Disse dimensjonene er innenfor begrepet studielivskvalitet, som omhandler studenters subjektive, både positive og negative erfaringer og opplevelser av det studiet de er en del av (Damsgaard, 2019, 34). Begrepet er inspirert fra Tangen (2012) som er opptatt av å «belyse» kvalitet sett innenfra gjennom å få fram elevers stemmer (Tangen, 2012, s). Damsgaard påpeker selv at den subjektive dimensjonen er hovedgrunnlaget for studielivskvalitetsbegrepet og at begrepet derfor bør forstås mer som et *sensitiverende* enn et definatorisk begrep. Med dette mener Damsgaard at begrepet skal kunne gjøre oss oppmerksomme og sensitive over et fenomen, og at meningen ikke er at det skal fremstå som et entydig begrep med klare innholds spesifikasjoner eller kriterier. Det er ikke å måle, avgrense eller entydig definere kvalitet som er hensikten med studielivskvalitet som begrep. Snarere er det å åpne opp for *subjektive kvalitetsdimensjoner* som kan utvide forståelsen av kvalitet i høyere utdanning.

Ulike faktorer også utenfor studiet kan påvirke studentenes opplevelse av kvalitet i studielivet. Både økonomi, sivilstatus, jobb ved siden av studiene og prioritering av tid til studier virker også gjerne inn på opplevelsen av å være student. Personlige aspekter som motivasjon for å ta høyere utdanning, forutsetninger for å studere, selvbylde og syn på egen evne til å håndtere og mestre utfordringer virker også inn på studenttilværelsen. Deretter kan også organisering, prioriteringer, fasiliteter og tilbud i utdanning på studiestedet påvirke opplevelsen av kvalitet (Damsgaard, 2019, 35). Kvalitet i studielivet kan med dette fremstå som et fenomen som er påvirket av mange og ulike forhold utenfor studiekonteksten for den enkelte student. Kvalitet på mikronivå i det enkelte studium vil også påvirkes på samme måte av kvaliteten på utdanningsinstitusjonen studiet inngår i, som kan kalles på mesonivå. Videre kan kvalitet på mesonivå ses i lys av hva som legges av føringer for kvalitet i høyere utdanning på samfunnsnivå, også kalt makronivå. Erfart og opplevd kvalitet på mikronivå

eksisterer dermed ikke uavhengig av studentenes liv eller av kvalitet på meso- og makronivå. Damsgaard (2019) påpeker at studielivskvalitetsbegrepet likevel er begrenset til å handle om de subjektive erfaringene og opplevelser på mikronivå. Det begrunner hun i at det er på dette nivået studenten først og fremst gjør seg erfaringer og kan beskrive disse, fordi det er dette de har en direkte erfaring med. Den andre begrunnelsen går ut på at kvalitet på andre nivåer til dels «blir fanget opp av allerede eksisterende kvalitetstilnærminger». Hennes siste begrunnelse på at studielivskvalitetsbegrepet knyttes til erfaringer og opplevelser i egen studiekontekst er at *det foreligger et behov* for mer kunnskap om studiene, sett fra studenters øyne (Damsgaard, 2019, 15).

Vi trenger innsikt i hva som skaper læring, og hva som skal til for å fullføre studiene slik studentene selv ser det. Vi har behov for mer kunnskap om hva som gir motivasjon og gjør at studentene har lyst til å ta selvstendig ansvar i egne studier. (Damsgaard, 2019, 16).

*Innsideinformasjon* om hva som har betydning for gode studieliv, å forebygge frafall og for å nyansere debatten om kvalitet på meso- og makronivå er det vi trenger, ifølge Damsgaard, (2019 flere?). Studielivskvalitet som begrep kan bidra til å fremheve betydningen av et slikt innenfra blikk. Som begrep er det basert på Siri Næss (2011) sin forståelse av livskvalitet:

En persons livskvalitet er høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive, og lav i den grad personens bevisst kognitive og affektive opplevelser er negative (Næss, 2011, 18).

Hos Næss (2011) blir livskvalitet beskrevet som et psykologisk subjektivt fenomen og ikke som noe materielt eller objektivt. Det handler om en kombinasjon av erkjennelse, oppfatning og tenkning og følelsesmessige aspekter (Kjøll & Tranøy, 2018). Livskvalitet er knyttet til enkeltpersoner og omhandler individets opplevelse. Men individuelle opplevelser må også ses i sammenheng med samfunnsforhold som har betydning for den enkeltes liv. En annen innfallsvinkel på en god livskvalitet, knytter Barstad (2014) til «å delta i aktiviteter som realiserer ens menneskelige potensial» (Barstad, 2014, 67-68). Ifølge han kan man legge vekt på selve aktiviteten, eller primært rette søkelyset mot følelsene som er knyttet til å delta i selvrealiserende aktiviteter. Livskvalitet kan også dekke objektive dimensjoner og begrepet brukes gjerne ulikt innenfor forskjellige fagtradisjoner. Det kan det knyttes til helse, levekår, avgrenses til fysisk eller psykisk helse, og kobles til livsstil, status, selvrealisering og inntekt (Damsgaard, 2019). I denne studien vil definisjonen av Næss forståelse av livskvalitet som et subjektivt fenomen være sentral, viser til sitater over. Dette er fordi det er studentenes egne

tanker, refleksjoner, erfaringer og opplevelser rundt det å være student som kommer fram i intervjuene jeg har gjort med mine forskningsdeltakere. Hos Damsgaard (2019) har studentene delt av dette gjennom refleksjonsnotater de har skrevet over tid. Analysen hennes av tekstene har i stor grad vært konsentrert om å få frem og diskutere hvilke forhold ved studielivet som har innvirkning på studentenes subjektive opplevelser. Nå vil jeg presentere de fem dimensjonene som er dannet ut ifra Damsgaards (2019) empiri fra studentrefleksjonstekstene, og som studielivskvalitet består av. Først ut er *struktur*.

## **Struktur og oppbygging på studiet**

### **Struktur og aktør**

Den engelske sosiologien Anthony Giddens (1984) presenterte strukturasjonsteorien og er opptatt av forholdet mellom *struktur* og *aktør* (Aakvaag, 2008, 127). Han er opptatt av de sosiale strukturene og ikke de ytre og observerbare strukturene. I følge Giddens er det ikke et motsetningsforhold mellom struktur og aktør, tvert imot hevder han at aktørene får mulighet til å være kreative og frie innenfor strukturer som gjør det mulig å delta. Han hevder også at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom aktør og struktur: «Ingen aktør uten muliggjørende strukturer, men heller ingen strukturer uten handlende aktører» (i Aakvaag, 2008, 131). På denne måten kan man forstå struktur som et grunnlag for handling og ikke en begrenset innramming. I Meld, St. 16 fremheves følgende sitat:

Studentenes forutsetninger og engasjement betyr mye for hvordan de lykkes. Derfor er det viktig at fagmiljøene rekrutterer motiverte og kvalifiserte studenter, og at studentene har gode rammer som gjør at de kan konsentrere seg om studiene (ref til Meld. St.16)

I dette sitatet fremheves det at både forutsetninger og engasjement har en betydning for hvordan studenter lykkes. Viktigheten av at fagmiljøene rekrutterer motiverte og kvalifiserte studenter påpekes også i like stor grad som studentene har gode rammer som gjør det mulig for studenter å konsentrere seg om studiene.

Giddens (1984) teori om forholdet mellom struktur og aktør er aktuell for undervisning i høyere utdanning, noe Damsgaard viser til i sin forskning. Damsgaard (2019, 86) knytter Giddens teori til sin forskning med vekt på beskrivelsene om struktur som aktørers mulighetsbetingelser og hans kritiske forståelse av at struktur er som noe som begrenser aktørenes frihet. Giddens forståelse av struktur har en sammenheng med Damsgaards studie,

med at det innenfor gitte rammer i et studieprogram også kan oppstå en sosial struktur som påvirker læringskulturen og aktørenes handlinger (ibid).

Den første dimensjonen hos Damsgaard (2019) *Struktur* handler om hvordan studiets rammer og oppbygging påvirker studentenes opplevelser og erfaringer i studiet. Studenter legger vekt på organisering, ryddighet og klare forventninger i sitt studieprogram (Damsgaard, 2019, 79). For eksempel kan det ha en avgjørende betydning at det er orden og system i timeplaner, emnebeskrivelser og læringsplaner i Canvas, som er universitets digitale læringsplattform. Det vil si at disse tingene er på plass og ryddig i Canvas i god tid før studentene skal starte et semester. Strukturen som studentene er mest opptatt av omhandler i liten grad administrative rutiner og kvalitetssystemer utenfor studiekonteksten. Strukturen som blir beskrevet er den som er etablert og fulgt opp av faglige ansatte som er involvert i studiet, og som har en betydning for *forutsigbarhet* og for studentenes *egen organisering* av eget arbeid (Damsgaard, 2019, 79). En god struktur rundt studiet påvirker studenters opplevelser og erfaringer i studiet. Dette er noe mange studenter påpeker som en viktig dimensjon i studieforløpet for å skape *motivasjon* og for at de selv skal få en *organisert studiehverdag*. Men hva er denne strukturen?

De fire hovedområdene som er gjennomgående fra refleksjonstekstene hos Damsgaard er for det første at studentene synes struktur på studiet er overraskende, men en *lettelse* fordi mange ikke er vant til et ryddig opplegg fra tidligere studier. For det andre blir behovet for struktur beskrevet som nødvendig og som en *strukturhjelp* for studentene å få bedre struktur selv i studiene. Det tredje handler om verdsetting av en *rød tråd* gjennom studiet – at det er en sammenheng i hvert emne og også mellom emnene i studieprogrammet og at dette påvirker læringsprosessen på en god måte. For det fjerde trekker studenter fram at det er viktig for dem at det stilles klare *krav* til dem gjennom studieforløpet. Å bli behandlet som et voksent individ med ansvar for egen læring er også en del av det å bli stilt krav til. Dette betraktes også som en *strukturhjelp* og en understreking av selvstendig ansvar for egen læring. dem (Damsgaard, 2019, 85). Oppsummert handler struktur på studiet om noe som peker ut en retning og som får studentene til å vite hva som forventes av dem. Struktur oppfattes som en tilrettelegging for læring, og studenter ønsker en slik struktur fordi de trenger den, eller foretrekker klare rammer. Struktur og tett oppfølging fritak ikke studentene fra et selvstendig ansvar, tvert imot oppfattes det som en rammefaktor som gir dem et forpliktende handlingsrom (ibid). Damsgaard (2019, 86) knytter dette til studentenes refleksjonstekster når de skriver om struktur som grunnlag for eget arbeid med studiene og at de beskriver seg selv som handlende



aktører i en strukturert studiekontekst. Hun tolker at Giddens betrakter aktører som kyndige mennesker med en kompetanse som de kan ta i bruk. Aktørenes handlinger vil også kunne påvirke strukturen, og de strukturene Giddens er opptatt av innebærer «regler og ressurser som aktørene må bruke for å delta i en sosial praksis på en hensiktsmessig og selvstendig måte» (Damsgaard, 2019, 86). Overført til Damsgaard studie, kan man se studieprogrammets struktur og tilrettelegging som en ramme eller et stillas som gir rom for utfoldelse. Det kan tenkes at det vil oppstå en sosial praksis som påvirker både læringsmiljøet som helhet og den enkelte student, innenfor en slik ramme. Damsgaard understreker at det er studentenes beskrivelser av egne erfaringer og opplevelser som har ført til endringer i studiet og at struktur ikke eksisterer uavhengig av aktørene. Her er det snakk om en gjensidig påvirkning (ibid). Struktur er en av flere dimensjoner som danner grunnlaget for god studielivskvalitet. Nå skal jeg presentere *mestring* som den neste dimensjonen.

## **Mestring og opplevelse av mening**

En velkjent motivasjonsteori er *selvbestemmelsesteorien* av Deci & Ryan i 1985, og som har videreutviklet seg siden da (Deci & Ryan, 2000, 68). Grunnprinsippene i teorien er den samme og forutsetningen i teorien er at menneskers aktivitet alltid er rettet mot vekst. For å bygge en følelse av seg selv, er det avgjørende å mestre utfordringer og tilegne seg nye opplevelser. Deci & Ryans (2000, 69) teori antyder dermed at menneskers handlinger alltid er motivert av behovet for å vokse og oppnå tilfredshet. Ifølge selvbestemmelsesteorien handler mennesker alltid ut ifra en ekstrinsisk eller en intrinsisk motivasjon. En ekstrinsisk motivasjon kan handle om ytre belønninger som karakter, premier eller sosial anerkjennelse fra andre. Selvbestemmelsesteorien har et større søkelys på den intrinsiske motivasjonen som kan være *behovet for å tilegne seg kunnskap* eller *uavhengighet* (Deci & Ryan, 2000, 70).

Selvbestemmelsesteorien har også utarbeidet og definert tre behov mennesket trenger å få dekket for å kunne oppnå psykologisk vekst. Det er behovet for *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* (Deci and Ryan, 2000, 68). Autonomi handler om at vi trenger å føle kontroll over vår egen atferd og ansvar for våre mål. Et eksempel kan være å ha en mulighet til å påvirke sin egen arbeids eller studiedag. Med kompetanse legger Deci & Ryan vekt på mennesker har et behov for å mestre oppgaver og å lære ulike ferdigheter. Spørsmål en kan stille seg selv er: Er jeg fornøyd med det arbeidet jeg gjør i dag? Opplever jeg stagnasjon, og at arbeid er for krevende for mine ferdigheter? Eller kjenner jeg på mestring og kompetanseutvikling? For å

kunne oppleve det mestring må arbeidsoppgaver være tilpasset den enkeltes ressurser og kompetanser, samtidig som det må være plass til utvikling. God veiledning og støtte fra medstudenter eller kollegaer er også viktige momenter her. Det siste behovet tilhørighet (men slett ikke noe mindre viktig) går ut på at alle har et behov for å føle *tilhørighet* og *tilknytning* til andre mennesker og grupper (Deci & Ryan, 2000, 71). Eksempelvis å ha medstudenter, kollegaer, venner, familie, en kjæreste eller tilhøre en felles fritidsaktivitet. Dette handler om at noen bryr seg og respekterer deg, og at du bryr deg og respekterer den andre. Sentrale spørsmål en kan stille seg her, er: I hvilken grad føler jeg meg tilfredsstilt for tilhørighet på studiet? Er det endringer i studievaner og med medstudenter jeg kan gjøre noe med? Åpenhet med seg selv og med andre rundt hva som kan bidra til å ha det bra på studiet eller jobb er en viktig del i denne prosessen. Dette er en kartlegging av de grunnleggende behovene et menneske har for å kunne motiveres til det arbeidet en skal gjøre. Deci & Ryan (2000, 76) foreslår at når vi opplever disse tre behovene dekket, blir vi selvbestemte. Videre kan vi som mennesker føle oss motiverte og oppsøke det som interesserer oss. Likevel må vi huske på at psykisk vekst, slik det er beskrevet i selvbestemmelsesteorien ikke skjer automatisk. For at mennesker skal være orientert mot vekst, kreves kontinuerlig næring. Den sentrale næringen er sosial støtte, fordi det er gjennom våre forhold og interaksjoner med andre at vi enten kan *oppmuntre* eller svekke velvære og personlig vekst (Deci & Ryan, 2000, 75). Videre vil Damsgaards (2019) forståelse av mestring presenteres, hvor jeg vil gå i dybden på hva studentene har lagt vekt på i refleksjonsnotatene de har skrevet i løpet av sitt masterstudieløp.

## **Mestring knyttet til tre hovedpunkter**

Hos Damsgaard (2019) kommer det frem at studenter knytter mestring til både *handlinger* og *følelser* (Damsgaard, 2019, 89). Med handlinger menes både det studentene selv gjør, og det underviserne gjør. Studenter beskriver at de opplever mestringsfølelse når de får til noe de har strevd med, når de tar et oppgjør med egne devaluerende tanker, eller når de lykkes med noe de har vært i tvil om de ville mestre. De vektlegger også en betydning av å oppleve trygghet i studiesituasjonen, og å erfare at utfordringer de står overfor er overkommelige. Både små og store seiere betyr noe for utviklingen av selvtillit. Videre henger mestring sammen med å oppleve at det de holder på med er meningsfylt og relevant, og at slike erfaringer øker deres motivasjon (Damsgaard, 2019, 89).

## Trygghet og terskel

*Mestring* knyttes til tre hovedpunkter hos Damsgaard (2019). Det første omhandler trygghet og terskel. Her har studentene beskrevet i sine refleksjonsnotater at de trives på et studium som utfordrer dem både faglig og personlig. Det må være samsvar mellom krav og mestringsmulighet, og når kravene er mulig å oppnå, skaper det en mestringsfølelse hos dem (Damsgaard, 2019, 89). Flere studenter knytter opplevelse av trygghet til selve studieopplegget og til forelesninger. Dette gjør det lettere for dem å få tak på fagstoffet. Hos noen studenter skaper derimot studiet en følelse av usikkerhet. Studenter beskriver at de klarer å «henge med» og gjerne vil ha flere mestringserfaringer, men at de opplevd hvor mye det koster å prestere godt. Derfor er noen studenter usikre på om de vil klare å overstige alle «tersklene» og gjennomføre studiet slik de ønsker. De legger vekt på at studiet er krevende, og at å kvalifisere seg, ikke er «gratis». Damsgaard (2019) beskriver dette som en veksling mellom tro og tvil og ambivalente følelser til studentrollen. Studenter vil oppleve utfordringer innenfor studiekonteksten ulikt og vil også ha en ulik toleranse for å leve opp til det som oppleves som belastende. Dette kan ha en sammenheng med studentenes ulike forutsetninger og forventninger til seg selv (Damsgaard, 2019, 90). En slik forventning og tillit til seg selv kan ses i sammenheng med begrepet self-efficacy til psykologen Albert Bandura. På norsk kan begrepet forstås som selvstyrke og mestringsforventninger til seg selv. Bandura definerer self-efficacy som:

«Beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, 3).

Ved høye forventninger til seg selv om å klare de utfordringen som ligger foran seg, vil det føre til at mennesker jobber hardere, er mer utholdende og vil mestre mer, mener Bandura (1997). Med det motsatte, en lav tillit til egen mulighet for å mestre, vil det kunne hemme arbeidsinnsatsen og skape utrygghet her og nå, og i møte med utfordringer senere.

Mestringserfaringer påvirkes av omgivelsene, men det gjør også mestringsforventninger og må ses i lys av samspill med andre. Her er det ikke snakk om et statisk, men et dynamisk anliggende (?) som handler om interaksjon mellom person og miljø (Manger, 2013).

Bandura på autentiske *mestringsopplevelser* som en hovedkilde til *mestringsforventninger*; om studenter tidlig får erfare å mestre en oppgave, med samme tilnærming som de hadde til en tilsvarende oppgave, vil de få forventninger om at de vil kunne klare å mestre nye utfordringer. Motsatt vil en erfaring og forståelse av å ikke mestre en oppgave eller situasjon

føre til forventninger om å ikke klare det neste gang heller. Altså er det en tett sammenheng mellom mestringserfaringer og mestringsstillit. Damsgaard (2019) argumenterer også for at å etablere gode mestringsforutsetninger er det viktig at studentene tidlig i studiet erfarer utfordringene de får som overkommelige å håndtere. Dette handler om å utvikle seg, og en slik utvikling kan være smertefull. En av Damsgaards studenttekster beskriver at å velge å tilegne seg ny kunnskap kan gjøre utrolige ting med et menneske, og ha en stor kurve på vekst gjør vondt (Damsgaard, 2019, 91). Derimot er ikke vekst vondt, men en mestring forstått som overvinnelser. Mestringserfaringer knyttes hos mange til mulighet for å utvikle ny kompetanse innenfor et studieopplegg der studenter får tilbakemelding på oppgaver de jobber med. Slike prosesser er krevende, men oppfølging og hardt arbeid gjøre det overkommelig. I refleksjonstekstene om mestring kommer det også fram at studieopplegget forplikter, og at forpliktelser har en betydning for mestringserfaringer (ibid).

### **Seier og selvtillit**

Det andre hovedpunktet innenfor mestring hos Damsgaard (2019) er serier og selvtillit. I tekstene kommer det fram at overvinne handler om å tåle hardt arbeid og arbeidsmengde. Dette knytter studentene til å utfordre seg selv gjennom å gjennomføre noe de synes er utfordrende og føler seg usikker på. Ved å overvinne slike ting, fremstår det som en seier (Damsgaard, 2019, 91). Studentene skriver også om en opplevelse av en reise og om å komme videre, ved at de er i bevegelse og forandrer seg både faglig og menneskelig. Dette omtales som *transformasjon*, og mestringserfaringer og opplevelser av store og små seiere er en sentral del av den endringsprosessen studentene beskriver i sine tekster (Damsgaard, 2019, 91). Hardt arbeid, vilje til å gjennomføre og evne til å tåle prosessen frem mot et mål kan være slitsomt, og er det som ligger bak mestringserfaringene. Å nå er mål oppleves derfor som en personlig seier, preget av glede. Ekstra stor er gleden når gjennomførelse av noe som har følt ekstra utfordrende lykkes. Andre studenter beskriver det å stå foran en forsamling og legge fram et muntlig framlegg som sin største utfordring på studiet. Men når de overvinner redselen og mestrer det, oppfattes det også som en seier (Damsgaard, 2019, 92). Å lære å mestre det å legge fram noe muntlig og oppleve gleden underveis, ikke bare etter at de har «overlevd», er noe flere studenter beskriver som et mål. Med en slik utvikling som mål, må det ses i sammenheng med konkret tilbakemelding på muntlige framlegg. Det er også en nødvendighet at studentene blir utfordret til å gjøre noe de kvier seg for. Mange av studentene beskriver det som en del av kvalifiseringsprosessen å bli utfordret og «forstyrret», slik at de må ut av vanlige tanke sett eller handlingsmønstre. En student sier at «å møte sin frykt er tross

alt den mest effektive måten å komme forbi den på» (Damsgaard, 2019, 93).

## **Mening og motivasjon**

Hovedpunkt nummer tre omhandler mening og motivasjon. Opplevelsen av mestring, er det som er grunnlaget for læring, ifølge studentene til Damsgaard (2019). Erfaringer av å få til det de holder på med, er det som gjør de motivert. En student sier: «mestringsfølelse gir meg både læring og inspirasjon til mer læring» (Damsgaard, 2019, 95). Å holde på med noe som oppleves viktig og ordentlig gir mening og motiverer. Motivasjon kobles også til mange faktorer; gode forelesere, gode studievenner, å se sammenhenger og skjønne stoffet de holder på med, av maten i kantina, gode resultater og å «blir sett». Disse faktorene gir en følelse av at å holde på med masterutdanningen er noe meningsfylt (Damsgaard, 2019, 97). Det å kunne fordype seg i tematikk, gir også studenter motivasjon. Beskrivelser av en høy kvalitet på forelesninger bidrar sterkt til ønske om å lese mer på egenhånd for å kunne delta mer aktivt i timene, som igjen fremmer lærelysten. Noen blir også motivert av å gå dypt inn i fenomener og begreper, og ikke bare pirke i de på overflaten. Det siste som trekkes frem som en sentral faktor innenfor mening er viktigheten for studentene til å finne sin egen vei for å opprettholde motivasjon og se mening med studiet (Damsgaard, 2019, 96). Det blir beskrevet at det føles mye mer naturlig å lese pensum etter lyst- og nysgjerrighetsprinsippet. Det gir en stor glede å fordype seg i noe som pirrer – når nysgjerrigheten pirrer. Og også det å føle seg fri til å forlate pensum for å forfølge et nytt spor: forfølge noe annet i samme bare som de er interessert i (Damsgaard, 2019, 96). Det ligger altså mye motivasjon i å følge sine interesser og åpne opp for nye tankebaner. Dette kan forstås som at motivasjon i et studieforløp og en følelse av mening dermed ikke bare er avhengig av ytre forhold eller kjennetegn ved studiet, men også av muligheten til å kunne fordype seg i temaer og oppnå videre forståelse. Dette kan tolkes som at motivasjon også derfor kommer fra et indre driv; den intrinsiske motivasjon, som Deci & Ryan (1985) beskriver det (Deci & Ryan, 2000, 76).

## **Aktivitet i undervisning**

Her vil jeg først presentere hva som menes med *aktivitet* hos Damsgaard (2019), som er den tredje dimensjonen i hennes studieprosjekt. Aktivitet dreier seg om de læringsaktivitetene som har størst betydning for studentene (Damsgaard, 2019, 105). De foretrukne læringsaktivitetene består av forelesninger preget av dialog og mulighet for refleksjon,

skrivning og tilbakemeldinger på studentenes arbeid. Forelesninger som åpner for at studentene kan stille spørsmål, diskutere og inngå i en dialog med lærere og medstudenter, er den formen som foretrekkes i undervisning. Dette blir beskrevet av studentene som å fremme læring, ved at de forstår mer, får dypere innsikt, blir mer reflekterte og opplever mening (Damsgaard, 2019, 105). Ved slike læringsaktiviteter kan de utvikle kunnskap gjennom flere måter enn å ved å passivt bare «ta imot kunnskap» gjennom å høre. Aktivitet og deltagelse i undervisning handler dermed blant annet om å involvere studenter i diskusjoner og å åpne opp for samspill med andre, ifølge Damsgaard (2019). Studenttekstene fremhever at det er viktig for studentene å delta i undervisning når de føler at de får noe ut av forelesningen. En dialogisk form i undervisning, er derfor noe mange studenter trives med (Damsgaard, 2019, 128).

### **Dialog i undervisning**

Til likhet med Damsgaard (2019) velger jeg å støtte meg til Bakhtin som betrakter dialogen som grunnleggende for mennesker og avgjørende for de relasjonene som utvikles innenfor et fellesskap. For at vi skal kunne se oss selv, er vi avhengige av at andre ser oss. Vi trenger også andre for å kunne se noe fra et annet perspektiv enn vårt eget (Dysthe, 2013). I en monolog foregår det en enveiskommunikasjon. Det er vanlig i f.eks. taler, drama, film og på revy. I *dialog* foregår det en toveiskommunikasjon, hvor det åpnes opp for spørsmål, argumenter, tvil og utprøving av egne resonnementer. Åpenhet kan ha en stor betydning innen læring og for studenters faglige og menneskelige utvikling. I undervisning er derfor dialog en viktig dimensjon (Damsgaard, 2019, 105). Om undervisere kan klare å skape rom om invitasjon til deltagelse i undervisning, kan det forstås som et grunnlag for at studenter skal kunne oppfatte seg selv som handlende, tenkende og villende aktører; som frie og selvbestemmende mennesker (Nordahl, 2010; Nygård, 2007).

Pedagogen Paulo Freire (1921-1997) var en innflytelsesrik brasiliansk pedagog de siste tiårene av 1900-tallet. Han banet vei for en ny pedagogikk og bygde på dialogbegrepet med en forutsetning om personlig bevisstgjøring og innsats for å frigjøre menneskets evner (SNL, 2021). Pedagogikken hans bygger på en ide om at alle er subjekter i egne liv, likeverdige og at virkeligheten ikke er låst fast (Freire, 1999, 12). Freire understreker *menneskelighet* sterkt i alt han skriver, og han legger vekt på at mennesket har «særlige forutsetninger» og disse forutsetningene kaller han for menneskets ontologiske oppgave. Han stiller et sentralt spørsmål: Hva slags pedagogikk trenger vi for at ethvert menneske skal ta sine rike muligheter bruk? Dette er grunnlaget for hans frigjøringspedagogikk. For å delta i et

felleskap, kan ikke et menneske være utrygt, passivisert eller undertrykt (Freire, 1999, 18). Den pedagogikken som skal forberede studenter på å være aktive deltakere i et fellesskap som i arbeidslivet, må derfor sikre at studentene kjenner seg som likeverdige deltaker i et fellesskap. Relevante stikkord blir her veiledning og støtte til å bygge opp identitet og selvaktelse. Dette fordrer også at studentene blir møtt med tillit og forventning. Sagt på en annen måte er Freire opptatt av at vi må bli bevisst *undertrykkende strukturer* som hindrer en likeverdig deltagelse i både undervisning og samfunnsliv. Dette omtaler han som et ledd i en revolusjon. For å kunne oppnå frigjøring fra det som virker undertrykkende er det behov for et oppgjør med det han kaller «taushetens kultur» (Freire, 1999, 43). Denne kulturen er preget av menneskelige monologer der den ene parten ytrer seg på bekostning av den andre. Taushetens kultur må erstattes med ekte dialoger der alle mennesker har stemmerett, eller *talerett* i denne sammenheng. En tankegang som dette burde også få en større innflytelse i undervisning.

### **Lærersentrert vs. studentsentrert undervisning**

Freire tar avstand fra hva han kaller en bank-oppfatning av undervisning. I en bank-oppfatning blir elever eller studenter oppfattet som uvitende individer som skal fylles med kunnskap av læreren eller underviseren, som betraktes som den opplyste og den som forstår kunnskapen (Freire, 1999, 54). Med en slik tankegang blir underviseren den som setter kunnskap i en bank. Underviseren er det fortellende subjektet som overfører kunnskap til studentene, og studentene reduseres til å være lyttende objekter som passivt mottar «innskuddene» som blir satt i banken (Freire, 1999, 55). Dette kan også kalles en lærer/undervisersentrert tilnærming, hvor det legges størst vekt på pugging og overfladisk læring (Raaheim, 2011, Ramsden, 2013). Ved en lærersentrert undervisning blir praksisen å tilpasse seg den herskende situasjonen, og studentene vil innta rollen som passive tilskuere. Denne tilnærmingen reduserer studenters mulighet til å kritisk reflektere over læringsinnhold, knytte det til egne erfaringer og å omdanne det slik at det gir mening (Skjervheim, 1966). I denne situasjonen får også studentene ansvar for å oppbevare og reproducere det som er overført til dem av kunnskap og hva investeringen fra underviseren har ført til, vises ikke før eksamen skal avlegges da «innskuddet» i banken skal tas ut. En lærersentrert forståelse av undervisning tyder på et fravær av interesse for studentenes læringsprosesser, fordi å reproducere kunnskapen blir overlatt til studentene selv. Det viktigste i denne tilnærmingen blir dermed produktet eller resultatet av kunnskapsoverføringen (Freire, 1999, 56; Raaheim, 2011; Ramsden, 2013).

Hos Damsgaard (2019) er skriving et prioritert område på studiet for studenter, og det samme er tilbakemeldinger på studentenes arbeid. Både skriving og faglig tilbakemelding blir gjennomgående beskrevet som grunnlag for faglig trygghet, mestring og utvikling (Damsgaard, 2019, 113). Dette tydeliggjør at studielivskvalitetsdimensjonene henger sammen. Dimensjonen aktivitet hos Damsgaard (2019) sees også i sammenheng med *faglige tilbakemeldinger* på innleveringer og arbeidskrav, som jeg nå vil gå dypere inn på nå.

### **Faglige tilbakemeldinger**

Forskning viser at faglige tilbakemeldinger på studentarbeid er en av de mest innflytelsesrike virkemidler for læring og utvikling, men effekten kan være positivt eller negativt (Hattie & Timperley, 2007, 81; Raaheim, 2019). Derfor handler det også om *hvilke* og *hvordan* faglige tilbakemeldinger studenter får fra forelesere og undervisere i undervisningssituasjoner. Dette gjelder både på muntlig og skriftlige innleveringer. I Damsgaards (2019) studenttekster framkommer det at faglige tilbakemeldinger har en stor betydning for studentene underveis i studiene, også kalt en formativ vurdering (Raaheim, 2019). Disse faglige tilbakemeldingene kan gjøre det lettere for studentene å forstå hva som kreves for å lykkes i academia. Formativ vurdering oppleves også som en nødvendighet for egen læringsprosess og som en form for individuell veiledning som studentene setter pris på (Damsgaard, 2019, 113). En forutsetning for at tilbakemeldinger skal fungere, er at de er nyanserte, konkrete og peker på både styrker, svakheter og forbedringspunkter (Hattie & Timperley, 2007, Raaheim, 2019, Damsgaard, 2019, s). Det er også en fordel at responsen er detaljert, tydelige og begrunnet. En begrunnelse på tilbakemeldingen er viktig slik at studentene kan forstå hvorfor en eventuelt kritisk tilbakemelding er gitt, hva som er mulige forbedringsområder og hvordan studenten kan jobbe videre med det. En kan forstå det slik at en balansegang mellom oppmuntring og konstruktiv kritikk er det som må til for at faglige tilbakemeldinger skal virke motiverende og være nyttige for studenters videre arbeid og utvikling i studiene (ibid).

Hos Damsgaard (2019) er flere studenter kritiske til at de får lite konkrete tilbakemeldinger, og hensikten med å levere inn arbeidsoppgaver blir vanskelig å forholde seg til, om de ikke får noen respons på oppgaven (Damsgaard, 2019, 114). Manglende eller lite tilbakemeldinger fra undervisernes side kan ha en demotiverende virkning for studentenes læringsprosess. Tidspunkt for når tilbakemeldingen gis til studentene har også en betydning (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldingen bør komme raskt etter en innlevering, fordi studentene da fremdeles har arbeidet sitt friskt i minnet og kan få mer utbytte av responsen. Det vil også



være lettere å fortsette en konstruktiv prosess med en kort tid mellom innlevering og bearbeiding av oppgaven (Damsgaard, 2019, 115). Dette tydeliggjør at faglige tilbakemeldinger og en positiv innstilling til arbeidsoppgaver handler om et samarbeid som forutsetter en innsats fra både studenter og undervisere. dette bringer oss videre på neste dimensjon, som omhandler relasjoner innenfor en studiekontekst.

## **Relasjoner i undervisning**

Relasjoner i undervisning handler om alle de relasjonene studentene har og får i løpet av sitt studieforløp (Damsgaard, 2019, 127). I dette kapitlet vil jeg gå inn på relasjoner og engasjement og beskrive hvordan begge har en innvirkning på studenters motivasjon og arbeid i studieforløpet. Først vil jeg presentere annen relevant teori på området og deretter presentere Damsgaards forståelse av relasjoner.

I de siste tiårene har det blitt et stadig sterkere søkelys på relasjon mellom pedagog og elev (Smette et al., 2017; Wubbels et al, 2015; Pianta et al., 2012). Kvaliteten i slike relasjoner er pedagogisk viktig, fordi det har en positiv sammenheng med elevers emosjonelle og kognitive utbytte og det utgjør en sentral del i utvikling av et godt læringsmiljø. Et slikt fokus på relasjoner er også viktig i høyere utdanning mellom undervisere og studenter (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). I et utdanningsforløp er studentene i en transformativ prosess, som kort fortalt handler om å være i en personlig og faglig utvikling (Mezirow, 2009). I denne prosessen vil studentene speile seg i sine medstudenter og andre fagperson de møter og omgås med i studietiden. Meads (1934) speilingsteori handler om at vi speiler oss i andres responser og at disse prosessene er sentrale i utviklingen av vårt selvbylde (Mead, 1934). Undervisere er gjerne personer som kan ha en stor betydning for denne prosessen, og deres tilbakemeldinger og respons vil ha en innvirkning på studentenes læringsprosess. Kommunikasjon og tilnærminger fra undervisere vil bli tolket og påvirke studentenes transformativ prosess. Det er en forutsetning med en god perspektivtaking og kvaliteten på det har noe å si, for at denne prosessen skal oppleves som meningsfull og utviklende. Perspektivtaking dreier seg enkelt forklart om å sette seg inn i studentenes tankeverden, og vise interesse for og ha evne til å forstå den man kommuniserer med. Undervisere må reflektere over sine responser til studentene og spille inn på en måte som stimulerer til læring og refleksjon hos studentene (Wubbels et al, 2015; Pianta et al. 2012).

Hos Damsgaard (2019) trekkes relasjoner fram som den dimensjonen som har den største betydningen for studentenes opplevelser i undervisningssituasjoner (Damsgaard, 2019, 17). I tekstene hun har samlet inn, har studentene skrevet om relasjonene mellom dem og mellom underviserne som er involvert i deres studieprogram. Det som fremheves av en stor betydning er å møte undervisere som er *faglig engasjert*, fordi det skaper *engasjement* hos dem selv. De legger også vekt på at det er viktig for dem å bli møtt som enkeltmennesker og å oppleve seg sett og anerkjent innenfor studiekonteksten. I denne sammenhengen har underviserens rolle en stor betydning for studentene, selv om medstudenter også er viktig å ha for å utvikle seg og håndtere utfordringer sammen med. Slike relasjoner blir beskrevet som av en stor betydning for opplevelsen av et godt studieliv (Damsgaard, 2019, 127). I dette kapitlet presenterer jeg relasjoner med samme struktur som Damsgaard (2019) har brukt. Temaene handler om et felles faglig engasjement, mellommenneskelig anerkjennelse og samarbeid med medstudenter til sist.

### **Et felles faglig engasjement**

Begrepet engasjement brukes ofte med ulikt innhold i dagligtalen. Ifølge Skodvin (2016) er lærerengasjement en av de faktorene studenter ofte trekker frem i en positiv retning når de evaluerer undervisning. Det er også nokså utbredt internasjonalt å forbinde en god lærer med en *engasjert* lærer. Likevel er ikke engasjement i undervisning ukomplisert. Engasjement som begrep er både vagt og subjektivt og det finnes ulike måter å forstå begrepet på, også i faglig sammenheng (Skodvin, Lycke & Handal, 2016). Når engasjement som begrep er vanskelig å definere og gi et klart innhold til, er det også utfordrende å dokumentere effekten av det (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun, 2011). Forskning om engasjement i undervisning har hatt søkelys på både studenter og underviseres egenskaper og atferd (Skodvin, Lycke & Handal, 2016). Skodvin (2016) knytter underviseres engasjement til hvordan de snakker, om de varierer stemmebruk, smiler og bruker humor også hvordan de beveger seg når de foreleser, hva slags ansiktsuttrykk de har og om de har blikk-kontakt med studentene. Studenter assosierer også lærerentusiasme og engasjement til hva undervisere *gjør* og *er*. Livlige og inspirerende forelesere som er interessert i faget sitt og er uttrykksfulle som formidlere handler om hvordan de forbinder, forstår og legger vekt på engasjement i undervisning (Kunter et al., 2011).

Den engelske sosiolog og psykologen Graham Gibbs (2016) er derimot kritisk til å anvende engasjement som begrep fordi han mener det er upresist og unyansert, og fordi det i for stor grad blir rettet fokus mot betydningen av at underviseren er engasjerende (Gibbs, 2016, s). Forståelsen han kritiserer innebærer at det er underviserens *egenskaper* og *væremåte* som er i søkelyset, som kan gjøre det nærliggende å forstå læring som noe primært avhengig av hva underviseren gjør og er. Om det er underviserens egenskaper som er i fokus, kan konsekvensene være at blikket i mindre grad rettes mot hva studentene gjør (Damsgaard, 2019, 139). Ifølge Gibbs (2016, s) handler det ikke om at underviseren framstår som engasjerende, men at studenter prioriterer å bruke nok *tid* på riktige studieaktiviteter. Det innebærer også at de samarbeider med andre studenter og har en nær kontakt med undervisere og faglig ansatte på studiet. Dette vil ha den største effekten på læring, mener Gibbs (2016). Klare og høye forventinger fra undervisere er også sentralt, slik at studentene har noe å strekke seg etter. Derfor mener han at søkelyset heller bør rettes mot hva *studentene gjør* og hvordan det overnevnte kan skape engasjement hos dem. Engasjement hos studenter må likevel ses i sammenheng med underviser-engasjement forstått som at underviseren *engasjerer seg i undervisningen og i studentenes læring*.

Dette er også den amerikanske pedagogiske-psykologen John B. Biggs (2011) opptatt av. Han legger også vekt på at det er hensiktsmessig å rette søkelyset mot hva studentene gjør innenfor en kontekst som er preget av underviseres bevisste valg (Biggs, 2011, s). Å legge vekt på et *læringsmiljø preget av engasjement* kan være et slikt valg. Blant annet kan det handle om å være villig til å ta i bruk en formidlingsform som aktiviserer studentene og engasjerer dem i faglige spørsmål. Noe av kritikken mot å vektlegge undervisnings-engasjement i engasjement-begrepet er at forståelsen av begrepet er for utydelig, og at det derfor er vanskelig å måle engasjement. Underviser-engasjement eller engasjement i undervisning er et slikt element. Men likevel er engasjement i undervisning viktig for studentene og deres studieliv, og det inkluderer underviseres kunnskap, interesse for faget og deres formidlingsevne når de forteller om undervisernes engasjement (Damsgaard, 2019, s.140).

Hos Damsgaard (2019) er studentene også opptatt av hvordan underviserne er i møte med dem, og hva de gjør for å forsøke å skape gode læringsbetingelser. (Damsgaard, 2019, 140). Med andre ord ser studentene i en stor grad på hva underviserne *gjør* og *er* når de snakker om engasjement. Men studentene er ikke bare opptatt av underviserens engasjement i undervisningen. De har også en forståelse av at engasjement inkluderer hva de selv gjør, hva de føler seg forpliktet til i samspillet med underviserne og andre studenter, og hva samspillet

fører til. Med et *godt samspill* får studentene lyst til å gjøre mer, de leser mer og de føler at de må og vil delta i undervisning (Damsgaard, 2019, s.140). Når studentene legger vekt på betydningen av underviser-engasjement, er de altså samtidig opptatt av å ta et selvstendig ansvar innenfor en gitt studiekontekst som er preget av at undervisere engasjerer seg i deres læringsprosess. Dette kan vi se i sammenheng med en sosiokulturell tilnærming til læring, (Vygotsky, 1978). Det er gjennom *samspill* at det foregår en appropriasjon: Studentene tar noe til seg, de «låner», tar over og gjør noe til sitt eget. De engasjeres og engasjerer seg selv, gjennom at det foregår noe studentene imellom og mellom dem og underviserne (Säljö, 2016, i Damsgaard, 2019, s.140). En slik gjensidighet preger de relasjonene som studentene beskriver som en viktig del av studielivet, og som fører oss inn på neste tema som omhandler mellommenneskelig anerkjennelse og etablering av relasjoner i undervisning.

### **Mellommenneskelig anerkjennelse i undervisning**

Relasjoner er elementær for alle mennesker, og det gjelder også for studenter i en studiehverdag. Studenter legger vekt på at det er viktig for dem å bli imøtekommet av undervisere som enkeltmennesker og å oppleve seg *sett* og *anerkjent* innenfor en studiekontekst (Damsgaard, 2019, s. 137). Det er også viktig for dem å ha medstudenter for å utvikle seg og håndtere utfordringer med. Men i første omgang er det naturlig at underviserens rolle har den største betydningen i undervisningssituasjoner.

### **Anerkjennelse i utdanning**

Den tyske filosofen Axel Honneth er kjent for sin anerkjennelsesteori (Honneth, 2001). Anerkjennelse er noe man må få fra andre og i utviklingen av en identitet trenger man anerkjennelse fra andre mennesker. Honneth (2001, s) legger vekt på at alle mennesker er avhengige av anerkjennelse som kan bekrefte både selvstendighet og individualitet for at en skal kunne fungere godt. Men, det er bare den anerkjennelsen som kommer fra noen man selv anerkjenner, som vil være betydningsfull for den enkelte. Om man ikke får en slik bekreftelse, foregår det isteden en krenkelse, ifølge Honneth (Straume, 2011). Honneth beskriver tre former for anerkjennelse: kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting (Honneth, 2001; Høilund & Juul, 2005; Jacobsen, 2013; Straume, 2011). Selv kobler ikke Honneth sin teori om anerkjennelse til utdanning, men andre forskere argumenterer for at teorien hans har en relevans også innen relasjoner mellom undervisere og studenter (Kristiansen, 2014;

Jacobsen, 2013; Straume, 2011). Dette gjelder særlig sosial verdsetting som anerkjennelsesform, som kort vil bli presentert i neste avsnitt. Kristiansens (2014) påpeker at anerkjennelse som fenomen har blitt stadig viktigere og at det har fått en større plass og økt status innen pedagogisk forskning og utviklingstid i løpet av hans forskerkarriere (Kristiansen, 2014, 9). I hans forskning åpner han opp for refleksjon og ettertanke om anerkjennelse som begrep, som ikke lett lar seg definere. Kristiansen (2014) knytter begrepet til «ros», «toleranse» og grunnleggende sider som rettferdighet og like livssjanser. han tar utgangspunkt i at «alle har rett til kunnskap og danning ut ifra den enkeltes forutsetninger» (Kristiansen, 2014, 14). Videre i denne studien velger jeg å støtte meg til Honneth (2001) og Kristiansen (2014) forståelse av anerkjennelse som fenomen.

### **Sosial verdsetting**

Den siste formen for anerkjennelse hos Honneth (2001) er *sosial verdsetting*, og refererer til at mennesker utvikler sine evner og egenskaper innenfor et fellesskap som har samme mål. Det som er viktig for dette fellesskapet er det enkelte menneskets unike evner, egenskaper og kvalifikasjoner, og at det i fellesskapet er rom for individets særegenhet. Utvikling av evner kan tre i kraft for alle mennesker, om de har muligheten til å delta i et fellesskap som verdsetter disse evnene og hva de kan tilføre fellesskapet. Honneth (2001) snakker om et solidarisk samfunn, der relevante ytelser ikke blir avvist eller undervurdert. I det solidariske samfunnet blir tvert imot det unike hvert menneske kan bidra med, anerkjent og verdsatt. Det blir også sett på som en mulighet for å utvide sin egen horisont. I dette fellesskapet har man tiltro til at det de andre har å komme med er viktig for fellesskapet, og man anstrenger seg for å se også det tilsynelatende fremmede som verdifullt (Honneth, 2001). Der læring er både et individuelt og et kollektivt anliggende, kan man si at fellesskapet innehar en symmetrisk verdsetting (Kristiansen, 2014, 111). Dette er interessant i forhold til studenters studiehverdag og læringsmiljø. Studenter som opplever at de er en del av et læringsfellesskap der det er rom for dem, og de har noe å bidra med, blir verdsatt (Damsgaard, 2019, 143). De fellesskapene som har læring som et felles mål, er med på å åpne ulike perspektiver, og da foregår det også en dialektisk prosess omkring den enkelte students læring. Prosessen har da et søkelys på studentenes evner og ferdigheter og utnyttelse av deres potensial. Disse beskrivelsene kan forstås som å delta i et solidarisk samfunn som kjennetegnes av symmetrisk verdsetting.

## Underviser-student relasjonen

På lik linje med mange andre forskere bruker Damsgaard begrepene *likeverd* og *gjensidighet*, og påpeker at de ikke er det samme som likhet (Damsgaard, 2019, 143; Kristiansen, 2014, 111). Studenter og undervisere har ulikt ansvar, kompetanse og posisjoner innenfor utdanningssystemet, og de har også ulik makt. Undervisere skal legge til rette for læring, engasjere studentene og følge opp utviklingen deres. Men de skal også vurdere studentenes innleveringer og faglige progresjon innenfor et utdanningssystem som kan sies å fungere som en sortering, ifølge Damsgaard (2019, 143). Kristiansen (2014) understreker at relasjonen mellom undervisere og studenter er preget av kontroll og asymmetri (Kristiansen, 2014, 111). Dette kan komplisere en opplevelse av anerkjennelse. Eksempelvis kan det være hvis studenter erfarer at det de har å bidra med i et læringsfellesskap ikke er godt nok. Da skal man ikke se bort i fra at det kan gi dem en opplevelse av mangel på likeverd og sosial verdsetting. Damsgaard (2019) påpeker et sentralt spørsmål i denne sammenhengen: hvordan forvalter undervisere den makten de har? Ved å bruke sin posisjon som underviser til å ha makt over studentene, en såkalt herredømmemakt, er det lett å påstå at de er på kollisjonskurs med et læringsmiljø som skal preges av verdsetting, solidaritet og symmetri. For eksempel kan herredømmemakt foregå hvis undervisere først og fremst setter søkelys på det studentene ikke kan, eller på egenskaper som ikke verdsettes. Undervisere må så klart være opptatt av det studentene ikke kan, for å kunne bidra til læring på området. Men de skal ikke ha en tilnærming med en negativ undertone, når de skal veilede studentene. Å påpeke noe positivt i studentarbeidet først, kan være en god inngang for å så komme med konstruktiv kritikk. Videre kan herredømmemakt innebære at underviseren ikke gjør grunnlaget for vurderinger gjennomskiktig, altså gi studentene innsyn i hva som er vektlagt og *hvorfor* i en vurdering. Det kan også handle om å dominere læringsfellesskapet med monologer som stenger studentene ute, eller å generalisere mangelfulle prestasjoner og videre bidra til en form for stigmatisering (Damsgaard, 2019, 144). Men det er ikke slike fortellinger som dominerer tekstmaterialet til Damsgaard (2019). Isteden kommer det fram historier om undervisere som tar i bruk sin mulighetsmakt og skaper et læringsrom preget av sosial verdsetting. En motsetning til herredømmemakt, kan beskrives gjennom den treleddede relasjonen, som vi nå skal komme inn på/dykke dypere inn i.

Hans Skjerveheim (1926-1999) er en norsk filosof og forfatter som var særlig opptatt av forholdet mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap (Skjerveheim, 1966). Samspeillet mellom undervisere og studenter kan sees i lys av hva Skjerveheim (1966) kaller en treleddet

relasjon. En treleddet relasjon kjennetegnes ved at to parter, som begge oppfattes som subjekter, inngår i en samtale eller samhandler om en felles sak. I denne sammenhengen kan det forstås som at underviseren møter studenten som en likeverdig part og at det foregår en samtale om et felles tema, eksempelvis studentens læringsprosess, faglige spørsmål eller underviserens tilbakemelding på innleveringer. Den treleddede relasjonen kan stå frem som en motvekt til en relasjon mellom underviseren som et *subjekt* og studenten som et *objekt*, og vil bidra til å jevne ut et uhensiktsmessig skille mellom to parter. Hvis derimot studenten objektiveres, og underviseren og studenten opptrer i «hver sin verden» uten å møtes til dialog, vil det med stor sannsynlighet gi studenten en opplevelse av å miste sin frihet (Damsgaard, 2019, 140). Dette kan føre til følelser som å ikke bli tatt alvorlig og bli tingliggjort, for studenten. En slik objektivering kan ses i sammenheng med den omtalte bankundervisningen, som ble utdypet i aktivitetenskapittelet (Freire, 2003). I Damsgaards forskning presenterer hun *den dialogiske forelesningen, flerstemte undervisningssituasjoner og samarbeid om læringsaktiviteter*. Disse temaene skal jeg ikke gå dypere inn på her, men innholdet i det overnevnte kan tolkes som motsatsen til en bankundervisning (Damsgaard, 2019, 141). Hennes forskning er også i tråd med Skjervheims (1966) treleddede relasjon, og hva studenter verdsetter av relasjoner i en studiekontekst. Nå vil siste dimensjon hos Damsgaard (2019) transformasjon som prosess bli presentert.

## **Transformasjon i høyere utdanning**

I dette avsnittet om transformasjon velger jeg blant annet å støtte meg til Mezirow og hans forståelse av begrepet «transformative learning» som han lanserte i 1978 (Mezirow, 2009). Deretter vil en Hoëms (1978) sosialiseringmodell bli presentert og til sist rettes oppmerksomheten til Damsgaards (2019) forskning og forståelse av transformasjon. Kritisk refleksjon og dialog er det Mezirow i hovedsak legger vekt på for å fremme transformativ læring (Mezirow, 2009). I Meld. St. 16, *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir også transformativ læring som begrep benyttet. Her handler læringen om at studenter tilegner seg nye perspektiver. Begrepet blir også knyttet til dybdelæring og kritisk evaluerende skjønn. Transformasjon handler også om en økt bevissthet og å kunne vurdere og revurdere egne referanserammer (Mezirow, 2009). Ny kunnskap som utfordrer ens egen tankegang, er det som er grunnlaget for en slik endring. I den grad transformativ læring anvendes av europeiske forskere, er det Mezirows arbeid og videreutviklingen av hans transformative begrep som bør brukes (Kokkos, 2014). Derfor vil

jeg sette søkelys på Mezirows nyere arbeider og fremme hans hyppig siterte definisjon av transformativ læring:

Transformative learning is learning that transforms problematic frames of references –sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets) – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change. Such frames of reference are better than others because they are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action. (Mezirow, 2003, 58–59)

Sitatet over kan tolkes som at transformativ læring er en form for metakognitiv resonnering. Dette vil innebære å bli bevisst, ta stilling til og revidere sine referanserammer (frames of references) i lys av nye erfaringer og kunnskap som utfordrer eksisterende måter å forstå og handle på (Hatlevik, 2018). Referanserammer, kan også omtales som meaning perspectives omfatter kognitive, affektive og handlingsrettede komponenter. Mezirow (2009) beskriver at vi som barn og unge utvikler referanserammer som både bevisst og ubevisst fungerer som styrende for vårt tanke- og handlingsmønster. Det innebærer vår måte å forstå, konstruere mening, kategorisere og tolke nye erfaringer, ny informasjon, andre mennesker og oss selv på (Hatlevik, 2018). Man kan derfor si at referanserammer består av en vanemessig måte å tenke på (habits of mind). Dette kommer til uttrykk i konkrete vurderinger og synspunkter (point of view). Hvis man oppdager at de referanserammene man innehar ikke passer sammen med det en erfarer eller gjør, vil man oppleve det Mezirow uttrykker som et «disorienting dilemma». Dette vil innebære at man får en følelse av usikkerhet og et behov for å få løst dilemmaet. Det er opplevelsen av svakhet ved sine tidligere antagelser som motiverer til endring, og dette er starten på den transformative læringsprosessen (Mezirow, 2009).

### **Transformasjon hos Damsgaard**

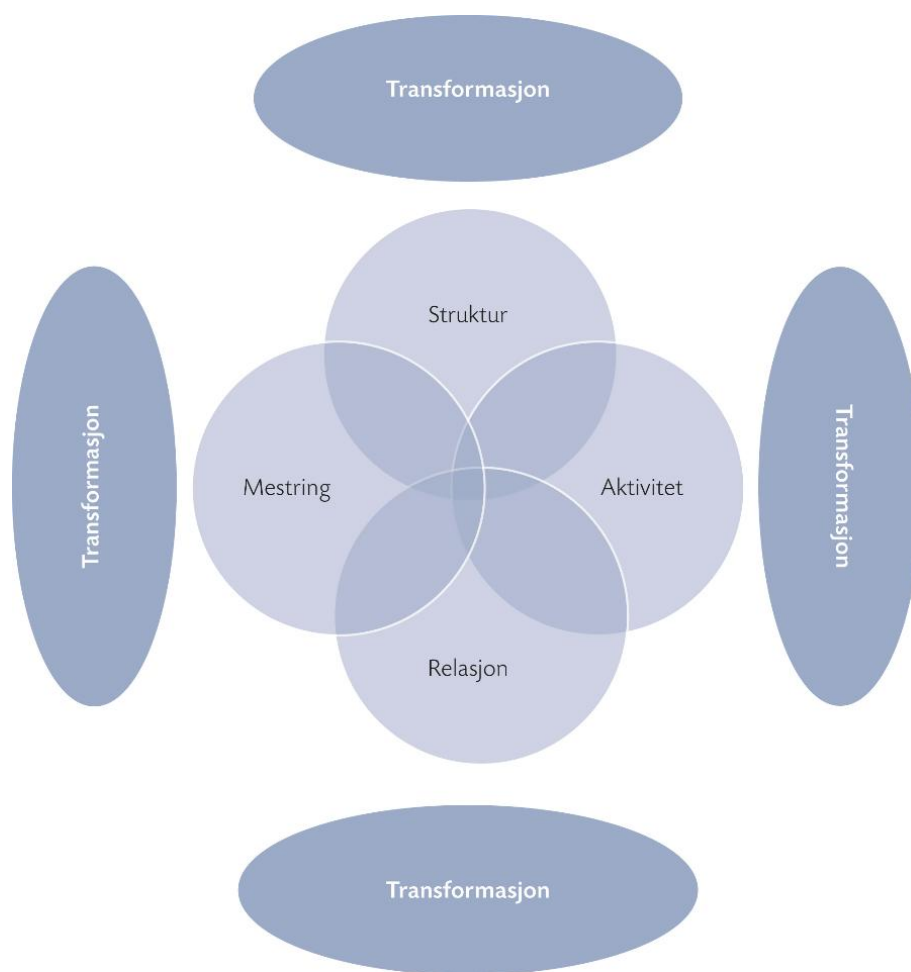
I Damsgaards (2019) forskning handler transformasjon om faglig og personlig utvikling og dermed også endring og danning. Disse momentene av studielivet har en sammenkobling med de andre dimensjonene hos Damsgaard, som er beskrevet ovenfor (Damsgaard, 2019, 146). I refleksjonstekstene fremhever studentene at studiekonteksten har en betydning for utviklingen som skjer med dem, og at studiet kan beskrives som en reise. I *reisen* inngår både faglige og personlige aspekter. Gjennom studiet har studentene fått nye faglige perspektiver og innsikt, som gjør at de ser og forstår ting på en ny måte og i sammenheng. En konsekvens av dette er at mange opplever å bli nødt ta et oppgjør med det de kaller egne fordommer. Det foregår også en personlig prosess som innebærer økt refleksjon og større bevissthet rundt ting



(Damsgaard, 2019, 147). Alt dette har en betydning for opplevelsen av studielivet, og det kan også virke inn på livet utenfor studiene.

Transformasjonsbegrepet fra studentenes perspektiv i Damsgaards forskning handler altså om *å være på reise, å tenke annerledes og å utvikle seg som menneske* (Damsgaard, 2019, 146). Å være på reise blir beskrevet som en prosess hvor studentene påvirkes til å tenke annerledes, som krever innsats og vilje, fordi det er en bratt læringskurve. Det handler også om å oppdage nye ting, se det i sammenheng og utvide egen horisont for forståelse (Damsgaard, 2019, 148). Å tenke annerledes handler om å bli mer opptatt av samfunnsbetingelser og f.eks. sammenhengen mellom ulike forhold knyttet til barn og unges oppvekst (Damsgaard, 2019, 149). Å utvikle seg som menneske går ut på å reflektere hvordan man forstår andre mennesker og hvordan man er i møte med dem. Ydmykhet, respekt og ny kunnskap og bevissthet om eget verdigrunnlag er noe studentene har trukket fram. Troen på seg selv blir også påvirket av mestringserfaringer på studiet. Flere trekker også fram hvordan de opplever relasjonen mellom seg og underviserne som forpliktende til å være i bevegelse (Damsgaard, 2019, 153).

Disse kategoriene overlapper dermed hverandre. Studentene beskriver selv transformasjon som noe overordnet, som en bevegelse, og som konkrete endringer. Slik preges transformasjon, ifølge Damsgaard (2019, 146). Den er sammensatt og inneholder både faglig og personlig utvikling. De fem dimensjonene som er beskrevet ovenfor, er de som gjenspeiles av Damsgaards (2019) forskning i studien *Kvalitet og læring i høyere utdanning*, gjennom studenters egne refleksjonsnotater skrevet over tid på studiet. En figur på dimensjonene. Damsgaards modell ser slik ut:



Figur 1 Dimensjonene i studielivskvalitet

Modellen illustrerer og oppsummerer hvordan dimensjonene henger sammen og påvirker hverandre. Damsgaard (2019) beskriver selv modellen slik:

«Den illustrerer at alle dimensjonene selvstendig bidrar i en helhetlig prosess, samtidig som dimensjonene henger sammen og delvis overlapper hverandre. Transformasjonen er på et annet og mer overordnet nivå og kan ses som et resultat av de andre dimensjonene og samspillet mellom dem.» (Damsgaard, 2019, 38).

Min tolkning/perspektiv av modellen er først og fremst at transformasjon skjer over og gjennom alle de andre dimensjonene. Transformasjon påvirker ikke studiets struktur, men den kan påvirke studentenes egen struktur i studering. Altså foregår det en transformativ prosess med en faglig og personlig utvikling og danning gjennom hele studieløpet innenfor de andre dimensjonene. Deretter er struktur øverst i modellen. Man kan se det slik struktur vil være med å påvirke aktivitet, mestring, relasjon og også transformasjon. Fordi uten en struktur vil ikke de andre dimensjonene fungere, og hele modellen vil gå i oppløsning. Struktur ligger derfor i bunn, eller står øverst, alt ettersom hvordan man ser det - for de andre dimensjonene.

Mestring, aktivitet og relasjoner henger deretter tett sammen og vil påvirke hverandre gjennom studentenes opplevelser og erfaringer på studiet. Hvordan disse dimensjonene henger sammen med studenters opplevelser og erfaringer vil jeg komme videre inn på i empiri kapitlet.

# Metodisk tilnærming i studien

## Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere metoden som jeg mener best egner seg for å svare på studiens problemstilling. Min begrunnelse for valg av metode henger nøye sammen med problemstillingen som er: *Hva opplever studenter som god studielivskvalitet?* Studien har også et tilhørende forskningsspørsmål: *Hvordan opplever studenter at kvalitetsdimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon bidrar til god studielivskvalitet?* I første avsnitt vil jeg presentere valg av metodisk tilnærming ved å begrunne hvorfor jeg har valgt metoden som er anvendt i denne undersøkelsen, og jeg vil utdype og forklare dette nærmere. Videre vil jeg introdusere det vitenskapsteoretiske ståsted og noen filosofiske antagelser som studien bygger på. Deretter kommer et kapittel om innsamling av materiale og analyse prosessen, etterfulgt av et underkapittel om gjennomgang og etterarbeid av det empiriske materialet. Jeg avslutter den metodiske tilnærmingen med en vurdering av forskningskvalitet i studien som innebærer validitet, reliabilitet, generalisering og til slutt forskningsetikk.

## Valg av metodisk tilnærming

### Det kvalitative forskningsintervjuet

Hvilken metode jeg som forsker har valgt å benytte i studien, avhenger av bruken av metoden og hvordan jeg begrunner valget (Crotty, 2010). I denne studien har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Jeg har valgt intervju som metode framfor en kvantitativ tilnærming med f.eks. spørreundersøkelser, fordi jeg er interessert i studenters opplevelser av studielivskvalitet i studieforløpet. Intervju som metode egner seg godt når man er ute etter opplevelsesdimensjonen av noe, nettopp på grunn av samtalen som finner sted mellom forskeren og deltakerne. Formålet i studien er å undersøke hva et utvalg av studenter *opplever* som relevant for en god studielivskvalitet i høyere utdanning. Innenfor begrepet studielivskvalitet inngår de gitte dimensjonene struktur, aktivitet, mestring, relasjoner og transformasjon i et studieforløp.

Vivi Nilssen (2012, s) støtter seg til Postholm (2011) som beskriver at kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon eller setting. Kvalitativ

forskning nærmer seg verden der ute for å forstå, beskrive og forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan gjøres på flere måter, gjennom for eksempel observasjon, men jeg har valgt å forholde meg til intervju som metode i denne studien. Valget falt på intervju fordi det er gjennom et kvalitativt intervju at jeg som forsker kan få innsyn i mine forskningsdeltakeres livsverden og opplevelser gjennom deres fortellinger. Det er gjennom intervju jeg kan få tilgang til hvilke tanker og meninger de har om sin *opplevelse* av studielivskvalitet i utdanningsforløpet. Jeg har valgt å intervjuere studenter, fordi det er ingen andre enn studentene selv som kan beskrive sine opplevelser bedre enn de selv. Opplevelsene fortelles dermed gjennom selvopplevde erfaringer. Det handler om å få innsyn i opplevelser fra et studentperspektiv på hva som kan bidra til god kvalitet i dimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon.

### **Bruk av begrep på mine forskningsdeltakere i studien**

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg velger å omtale deltakerne i denne studien. Begrepet *informant* blir ofte brukt om deltakere i forskning. Dette kan gi en feilaktig oppfatning av hva som foregår i kvalitativ forskning, ifølge Nilssen (2012, s). Kunnskap er noe som blir *konstruert* i møte mellom forskeren og deltakerne i studien, og som ikke eksisterer uavhengig av det gjensidige forholdet mellom meg som kvalitativ forsker og deltakerne. Derfor velger jeg i denne studien å bruke begrepet *forskningsdeltakere/deltakere* og *studenter* om intervjudeltakerne. Valget er basert på at deltakerne faktisk er *forskningsdeltakere* og *studenter* i denne kvalitative studien. Av samme grunn som nevnt ovenfor forsøker man i kvalitative metoder å unngå begrepet *forskningsobjekt*, og å snakke om at vi forsker «på noe» (Nilssen, 2012). Som en kvalitativ forsker foretrekker jeg heller å si at jeg «forsker med» eller «i», for å knytte det til en kontekst. Når det for eksempel kommer til *tekster* som analyseenhet, kan det være mer naturlig å si «forsker på», fordi det da forskes på tekster/forskningen gjøres ut ifra i et *skriftlig format* (Nilssen, 2012). I denne studien foretrekker jeg å bruke å «forske med», fordi jeg har brukt intervju som metode, hvor forskningsdeltakere har bidratt til det empiriske materialet ved fysisk oppmøte og delt av sine erfaringer om studielivskvalitet i deres studieforløp. I en intervju-situasjon er den nære kontakten mellom meg som forsker og studentene som deltakere viktig å reflektere over.

## **Den nære kontakten mellom forskeren og deltakerne**

Formålet med et kvalitativt intervju er som sagt å få tak i menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er forskningsdeltakerens livsverden og opplevelser av studielivskvalitet jeg vil ha innsyn og tilgang til i intervjuene. I intervjuene konstrueres materialet i samspill mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Kvaliteten på denne prosessen er derfor i stor grad avhengig av forskerens kommunikative ferdigheter. I et kvalitativt forskningsintervju innebærer det at jeg som forsker har evnen til å etablere kontakt, skape en atmosfære av tillit og utvikle gode relasjoner med mine deltakere. Dette vil være avgjørende for å få tilgang til studentenes livsverden og opplevelser gjennom intervjuet (kilde). Når jeg inntar rollen som en kvalitativ forsker i en intervju-situasjon handler det om at jeg *lytter* til hva studentene har å fortelle om sine opplevelser om studielivskvalitet i studenttilværelsen. I den nære kontakten mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne er det viktig å være bevisst på relasjonen i intervju-situasjonen.

## **Hvordan imøtekommer jeg relasjonen mellom forsker og deltakere?**

Thagaard (2013, 96) påpeker at hver enkelt av oss har hva vi kan kalle et personlig repertoar av fortellinger som gir premisser for hvordan de beskriver seg selv i samtaler med andre. I kvalitativ forskning er det noen grunnleggende premisser for interaksjonen mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne. Et av de er å være bevisst at det kvalitative intervjuet er preget av en asymmetrisk relasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, 99). Beskrivelser forskningsdeltakere gir av sine erfaringer som student, vil preges av interaksjonen mellom meg som *forsker* og de som *forskningsdeltakere*, og dermed får relasjonen mellom partene en betydning for intervjudataene. Som forsker, er det jeg som planlegger temaet for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og driver intervjuet fremover. Nilssen (2012) viser til Fog (2007) som også legger vekt på det asymmetriske i intervjusituasjonen når hun beskriver hvordan fortrolighet er ensidig, ved at det er studentene som i hovedsak er åpne og fortrolige om sine opplevelser i intervjuet. Når studentene har samtykket til å bli intervjuet, forplikter de seg til å svare på spørsmål. Jeg som forsker utsetter meg ikke for å svare på spørsmål til dem. Når jeg anvender intervjuet for mitt forskningsformål, forsterkes det asymmetriske ved relasjonen. Det asymmetriske i intervjurelasjonen kan nyanseres ved å se gjennom det perspektivet at jeg som forsker og studentene som intervjues samarbeider om å utvikle

kunnskap og forståelse. Intervjudeltakerne har kontroll over den kunnskapen de vil formidle om seg selv. Når jeg åpent formidler positive tilbakemeldinger, bidrar jeg som forsker til å utvikle fortrolighet i intervjusituasjonen (ibid).

### **Å skape en tillitsfull intervjusituasjon**

Som tidligere nevnt, er det overordnede målet i intervjusituasjonen å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som skal bidra til at de som intervjues åpner seg og deler av erfaringer om de temaene jeg som forsker ønsker kunnskap om. Å oppnå fortrolig hos deltakerne innebærer at jeg som forsker uttrykker engasjement på en tydelig måte. Jeg må ta *regi* over intervjusituasjonen, som innebærer å utforme kontakt med deltakerne på en måte som gjør at de føler seg trygge og har lyst til å dele sine erfaringer og opplevelser som student i høyere utdanning, med meg som forsker (Thagaard, 2013, 109). Det er viktig at jeg som intervjuer viser støtte og empati i intervjusituasjonen, for å bidra til å skape en fortrolig situasjon. Eksempelvis kan positive reaksjoner fra meg være avgjørende for å få til en dialog. Å ta «*Regi* over intervjusituasjonen innebærer også at intervjueren finner en balanse mellom å gi uttrykk for henholdsvis bekreftende og utdypende kommentarer i forhold til intervjupersonens utsagn» (Thagaard, 2013, 109). Med andre ord kan åpenhet fra meg som forsker innebære oppmuntrende og utdypende kommentarer til hva studentene deler med meg, uten å legge føringer for samtalen videre. Derimot bør jeg som forsker unngå å formidle kritiske reaksjoner, fordi det kan oppleves som krenkende for intervjudeltakeren, som kan føre til at tilliten i relasjonen brytes (ibid).

## **Vitenskapsteoretisk ståsted og filosofiske antagelser i kvalitativ forskning**

### **Filosofiske forutsetninger i kvalitativ forskning**

John W. Creswell (2013) påpeker at kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske antakelser eller forutsetninger. Først vil jeg fremheve den *ontologiske* forutsetningen som går ut på at det eksisterer mange virkeligheter. Fra det ontologiske

perspektivet blir virkeligheten sett på som kompleks, i stadig forandring og at den er konstruert av de enkelte som er involvert i en forskningsstudie. Det vil også være slik at jeg som forsker og mine forskningsdeltakere oppfatter virkeligheten ulikt (Glesne & Peshkin, 1992). Problemstillingen i denne studien: *Hvordan opplever studenter og undervisere at dimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner i undervisning og transformasjon bidrar til god studielivskvalitet?* viser at jeg som kvalitativ forsker vil ha tak i forskningsdeltakernes perspektiv og oppfatning av virkeligheten (Gilje & Grimen, 1993). At det eksisterer mange virkeligheter betyr derfor at kvalitativ forskning ikke kan gi meg et entydig svar, men det dreier seg i stede om å få tak i enkelt-studentenes opplevelser av hva som kan bidra til en god studielivskvalitet i deres studieforløp.

En av de epistemologiske forutsetningene for kunnskap som ligger til grunn for kvalitativ forskning, går ut på at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Samarbeidsforholdet mellom meg som forsker og deltakerne er nært, og jeg som forsker vil prøve å redusere avstanden mellom oss (Nilssen, 2012). Relasjonen mellom meg som forsker og mine deltakere, er av en stor betydning i og med at en stor del av datamaterialet blir konstruert i samspillet mellom oss i intervjusituasjonen. Oppsummert vil dette si at det ontologiske og epistemologiske ståstedet til meg som en kvalitativ forsker, handler om at virkeligheten og kunnskapen er det som blir (re) konstruert i møte mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne i studien. Virkeligheten og kunnskapen er ikke noe som finnes fra før, eller som kan beskrives uavhengig av den samhandlingen som skjer mellom oss.

Det nære forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne har implikasjoner for det *verdiladede aspektet* ved studien (Creswell, 2013). I min rolle som en kvalitativ forsker anerkjenner jeg og er oppmerksom på min subjektivitet og det faktum at jeg bringer inn min selvforståelse inn i denne studien. Både mine erfaringer, bakgrunn, kunnskap og det teoretiske rammeverket, ledsager prosessen med å forstå og å skape mening i materialet som kommer frem i forskningen. Fordi jeg anerkjenner den verdiladede naturen, vil jeg rapportere mine egne verdier, forutinntatthet og eventuelle «biases», på samme måte som den verdiladede informasjonen fra forskningsdeltakerne. Når jeg bruker kvalitative metoder i min rolle som forsker, kan min forskning aldri kan bli helt objektiv eller fri for mine tidligere verdier (Silverman, 2011). Creswell (2013) peker på en fjerde forutsetning i forskning som er av en *retorisk art*. Som forsker i arbeid med kvalitative metoder bruker jeg et språk som støtter om under mitt ontologiske og epistemologiske ståsted. Som kvalitativ forsker bringer jeg fram



forskningsdeltakernes stemmer gjennom sitater og ord de bruker i intervjuene. Mitt språk som forsker er mer basert på ord, uttrykk og definisjoner som er hentet fra tidligere forskning på feltet, se Damsgaard (2019).

## **Fenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærming**

I vitenskapsteoretisk sammenheng brukes fenomenologi for å beskrive at man er opptatt av hvordan noe oppleves, erfares og gir mening for enkeltpersoner. Fenomenologi er altså opptatt av å studere personers opplevelser og erfaringer ut ifra personens egne perspektiver. Man kan også si det slik at fra er fenomenologisk perspektiv er den mest interessante virkeligheten å studere; slik den oppleves av enkelte personer. Der den ytre verden kommer mer i bakgrunn (Thagaard, 2013, 40).

I kvalitative og kvantitative forskningsmetoder kan vi undersøke fenomener på to ulike måter. Ved en kvantitativ tilnærming undersøker man gjerne et fenomens *utbredelse*, med andre ord mengde og omfang. Ved en kvalitativ tilnærming undersøker man derimot *meningsdimensjonen* ved et fenomen, slik at vi kan få en dypere forståelse av det (Aase & Fossaskåret, 2015). Gilje & Grimen (1993, 142) definerer begrepet *mening* om menneskelige aktiviteter og resultatene av menneskelige aktiviteter. Det som er karakteristisk for meningsfulle fenomener, er at de må *fortolkes* for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1993, 142). Å fortolke meningsfulle fenomener er noe vi som sosiale aktører driver med hele tiden. Fortolkning er noe vi må gjøre for å kunne samhandle med andre sosiale aktører og som regel skaper ikke samhandlingen problemer, fordi vi ofte deler mange felles kulturelle og sosiale forutsetninger. Men det kan også være slik at *hvilken mening* et fenomen tillegges, varierer fra aktør til aktør. Derfor er *dialog* og *kommunikasjon* relevante nøkkelord i søken etter meningsdimensjoner (Dalen, år).

Det fenomenologiske vitenskapssynet har søkelys på den *subjektive opplevelsen* og forsøker gjennom enkeltmenneskers erfaringer å oppnå en forståelse av den *dypere meningen* av noe (Thagaard, 2013, 40). Et utgangspunkt for forskningen er også derfor forskerens egne refleksjoner av sine erfaringer med fenomenet det skal forskes på. I dette tilfellet kom interessen for kvalitet i studielivet og i høyere utdanning kommer fra mine egne erfaringer som nylig student og undervisningsassistent på ulike emner i pedagogikk ved UiT fra 2016-2021. Siden tradisjonen i fenomenologi setter enkeltmenneskers opplevelser og erfaringer høyt, er det avgjørende at forskeren er åpen for deltakerens meninger og synspunkter.

Perspektivene til de menneskene som deltar i en studie, er det som danner grunnlaget for å forstå fenomenet som undersøkes. Fenomenologien bygger med andre ord på en underliggende forståelse av at den virkelige verden er slik det enkelte mennesket oppfatter det (Thagaard, 2013, 40).

Problemstillinger innenfor fenomenologi tar utgangspunkt i erfaringer og kan eksempelvis handle om *hvordan* studenter opplever undervisning og studenttilværelsen på et universitet. Problemstillingen i min studie: *Hva opplever studenter som god studielivskvalitet?* med forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever studenter at kvalitetsdimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon bidrar til god studielivskvalitet?* samstemmer i stor grad med det fenomenologiske vitenskapssynet. Fordi det etterspør *hvordan* studenter *opplever* at de nevnte dimensjonene kan bidra til en god studielivskvalitet. Fenomenet i denne studien handler dermed om hvordan erfaringer innenfor dimensjonene oppleveres i forhold til en god studielivskvalitet i et utdanningsforløp på høyere nivå. Slik problemstillingen er utformet, er det forskningsdeltakernes subjektive oppfatninger, opplevelser og meninger om dimensjonene innenfor fenomenet *studielivskvalitet* som danner grunnlaget for studien. Ved å studere de felles erfaringene studentene har, vil jeg som forsker kunne utvikle en forståelse knyttet til hva som kan bidra til en god studielivskvalitet. Under intervjuene var oppmerksomheten min rettet mot studentenes stemmer; hva de beskrev og fortalte. Jeg signaliserte med et vennlig kroppsspråk at jeg hadde interesse for å lytte til hva de hadde å fortelle og var oppmerksom på å skape *rom* for at de kunne dele sine opplevelser og erfaringer med meg som intervjuer innenfor en trygg kontekst.

### **Hermeneutikk er fortolkningslære**

En hermeneutisk tilnærming legger til grunn at mennesker er selvfortolkende vesener med forståelsesrammer som er betinget av tradisjon og historisk liv (Kvale & Brinkmann, 2015, 74). Filosofien Hans-Georg Gadamer (1900-2002) forbindes særlig til den filosofiske eller ny hermeneutiske retningen innen hermeneutikk<sup>1</sup> Hermeneutikk trekkes inn i menneske- og

---

<sup>1</sup> Hermeneutikken utviklet seg fra den tradisjonelle hermeneutikken som hadde søkelys på fortolkning av juridiske, religiøse og litterære tekster, til å inneholde diskurs og meningsfull handling gjennom metodisk hermeneutikk og filosofisk hermeneutikk (Kvale & Brinkmann, 2015, 74).

samfunnsvitenskapene på grunnlaget av at det dreier seg om å gripe fatt i et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet, på lik linje som i *fenomenologi*. Hermeneutikken representerer et perspektiv som gir et radikalt brudd med den positivistiske, induktive samfunnsvitenskapen som forklarer sosiale fenomener ut fra en empirisk induksjon til universelle kausale lovmessigheter (Schaanning, 2010). Dette står i motsetning til naturvitenskapen, som baserer sin kunnskapsforståelse på objektive, konkrete og observerbare fenomener ved at hermeneutikk søker etter forståelse av meningsfulle fenomener som ikke fullt ut kan identifiseres eller beskrives ved fysiske kriterier, som menneskelige handlinger og sosiale relasjoner (Nilssen, 2012, 18).

### **Forforståelse og fortolkning**

I følge Gadamer (1989) er et av grunnprinsippene i hermeneutikk at forskeren alltid har en forforståelse med seg i sin tolkning. Det vil si at jeg som forsker alltid kommer til intervjuet, teksten eller en sak med en tankemessig og erfaringsmessig bagasje, som er med på å bestemme det jeg forstår og fortolker. Min forståelseshorisont er farget av mine erfaringer, oppfatninger og kulturelle bakgrunn, både ubevisste og bevisste (Gadamer, 1989, s. 24). Essensen i dette er å erkjenne at jeg som forsker aldri er forutsetningsløs. Dette skaper en forståelseshorisont, og denne prosessen kaller Gadamer for *den hermeneutiske sirkel*. Den hermeneutiske sirkel handler om at all fortolkning består i stadige bevegelse mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i. Eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Forståelse innebærer med andre ord at to horisonter som er bestemt av hver sin periode, nærmer seg hverandre. Tolkeren justerer sin horisont ved å trenge dypere inn i den andres opprinnelige forestillingsverden (ibid, s.154). Dette kaller Gadamer for en *horisontsammensmeltning*, og en slik tilnærming skjer mellom forskeren og deltakernes horisont, som er det endelige resultatet av at forskeren beveger seg i den sirkelen. Forståelseshorisonten er i konstant bevegelse, og forståelse og mening oppstår dermed i sammensmelting av ens egen og den andres forståelseshorisont. Det betyr ikke at enighet i forhold til alle meninger, men at en er i stand til å forstå hva den andre kommuniserer om (Gadamer, 1989, s.25).

Kritisk refleksjon og bevissthet er to nøkkelord som er viktige i kvalitativ forskning (Nilssen, 2012). Det kan være utfordrende å tolke tekster og fenomener med et nøytralt blikk, uten å trekke inn egne meninger og erfaringer. Min forforståelse kan også sies å være preget av det valgte teoretiske rammeverket jeg har valgt å sette søkelys på. Selv om ideen til temaet i

oppgaven først og fremst kommer fra mine egne erfaringer som student den siste tiden. Forforståelse har alltid en innvirkning på forskningen i sin helhet, og forskeren må konstant være bevisst på dette (Gilje & Grimen, 1993). Jeg har forsøkt å være bevisst min rolle som forsker og fortolker i denne prosessen, og at jeg er en del av en definert generasjon og tolker verden rundt meg ut ifra min samtid. Eksempelvis handler det om at mine erfaringer de siste fem årene har vært å være student i høyere utdanning, før jeg de to siste årene i masterstudiet fikk en ny rolle innen akademia. Da startet jeg som undervisningsassistent, og fikk dermed nye erfaringer om studielivet fra et annet perspektiv; i rollen som «lærer» for andre studenter. Denne nye erfaringen kan ha vært med å bidra til ønsket om å skrive om studielivskvalitet i høyere utdanning. I realisering av en horisontsammensmelting har det vært viktig at jeg har stilt meg åpen og lyttende overfor det forskningsdeltakerne (studentene) har delt meg i intervjuene, og lagt bort egne forventinger til hva som kom til å bli sagt (Gilje & Grimen, 1993).

# Innsamling av materiale og beskrivelse av analyse prosessen

## Studiets forskningsdesign og fremgangsmåte

Min studie kan på en måte sies å anvende en deduktiv tilnærming ved at jeg ønsker å undersøke om mine funn samsvarer med Damsgaards studie *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning* (2019). Dette er fordi jeg tar utgangspunkt i ferdigstilte teoretiske begreper (dimensjonene) og beveger meg til empiri (Jakobsen, 2005). I Damsgaards (2019) studie beskriver hun selv å ha arbeidet deduktivt-induktivt, også kalt en abduktiv metode, hvor det dialektiske forholdet mellom empiri og teori understrekes (Damsgaard, 2019, 76; Tjora, 2017). Dette har hun gjort med å samle inn 1040 refleksjonsnotater fra studenter i ulike masterløp på høyere utdanning i Norge. I denne studien er det interessant å se om mine kvalitative funn kan bekrefte Damsgaards (2019) studie i forhold til hva som kan bidra til en god studielivskvalitet gjennom de fem dimensjonene struktur, mestring, aktivitet, relasjoner og transformasjon i et studieforløp. Forskjellen mellom min og Damsgaards studie er at hun har gjort tekstanalyse, i motsetning til min innfallsvinkel hvor jeg ønsker å utvide perspektivene med kvalitative intervjuer av tre enkeltstudenter på UiT.

## Valg og rekruttering av forskningsdeltakere

Denne studien baserer seg på *strategiske utvalg*, slik kvalitative forskningsmetoder ofte gjør (Thaagard, 2009, 56; Silverman, 2011). Et strategiske utvalg vil si at en velger ut forskningsdeltakere som har de egenskapene og kvalifikasjonene som er strategiske i forhold til studiens problemstilling og teoretiske perspektiver. Etter en nøye vurdering om å intervjuere studenter fra flere fagdisipliner, som f.eks. psykologi, pedagogikk og sosiologi, valgte jeg til slutt å avgrense omfanget til studenter som nylig har hatt historie som en del av sin utdanning. Grunnen til at jeg valgte å invitere forskningsdeltakere fra masterstudier i historie bærer i kvantitative tall publisert i studiebarometeret. Studiebarometeret sier noe om hvor fornøyde studenter er på kvaliteten på studieprogrammene sine (NOKUT). Dette endte jeg opp med fordi jeg synes det er interessant at historiedisiplinen skilte seg ut i studiebarometeret med svært fornøyde studenter i flere av kategoriene.

Hvorfor er det interessant at studenter med historie viste seg å være veldig fornøyd i året 2019-2020? Tanken er at fornøyde historie studenter muligens også opplever å ha en god

studielivskvalitet på sin studiedisiplin. Selv om det kan være flere grunner til at disse studentene har skilt seg ut i studiebarometeret. F.eks. kan en forklaring være at studenter med historie som valgemner er færre i undervisning, og at det øker kvaliteten i undervisningen ved at fellesskapsfølelsen blir større. En annen forklaring kan være at historie er et velkjent emne fra f.eks. videregående og at det derfor oppleves som kjent å studere historie, i motsetning til f.eks. pedagogikk. Tanken er også å få et innblikk i hva noen studenter er fornøyde med i henhold til de forskningsbaserte dimensjonene, slik at mer kunnskap om hva som kan bidra til en god studielivskvalitet hos studenter i høyere utdanning kan bli tilgjengelig for studenter og faglige ansatte. Jeg har valgt å forholde meg til studenter som er fornøyde med studiet, fordi jeg ønsker å få informasjon om hva de er så fornøyd med, og hvordan de har opplevd ulike dimensjoner i sin studiehverdag. Ofte er studier rettet mot hva som ikke fungerer, men denne studien vil belyse hva som fungerer for en god studielivskvalitet, beskrevet av noen studenter som er ganske fornøyd med i sin studiedisiplin. For å få svar på det egner intervju seg som en kvalitativ metode for å finne ut av studenters opplevelser og erfaringer i et studieforløp.

Studiedisiplinen historie er valgt ut med bakgrunn i tall fra studiebarometeret, selv om ikke studiebarometeret er en forskningsbasert kilde. Selv om ikke studiebarometeret er et forskningsredskap, gir det noen indikasjoner på hva studenter mener om ulike kategorier på sin studiedisiplin (NOKUT).

Kriteriet er at forskningsdeltakerne skal ha en ha studert historie emner ved UiT, på bakgrunn av at historie er det emneområdet hvor flest studenter har stemt at de er fornøyde med studiet.

Utvalget av forskningsdeltakere består av:

- Tre studenter med historie som valgemne(r) i løpet av sitt studieforløp.

To av studentene er mastergradsstudenter på fjerde året i en lektorutdanning, og én student er bachelor student i pedagogikk på tredje året. Felles for studentene er at de har hatt et eller flere historieemner i løpet av sin studietid på universitetet.

Forskningsdeltaker	Rolle i akademia	Alder
Mari	Masterstudent med historieemner i utdanning	Ca. 23
Håvard	Masterstudent med historieemner i utdanning	Ca. 25
Thomas	Bachelorstudent med historieemner i utdanning	Ca. 27

Tabell 1 Utvalget av forskningsdeltakerne

Denne studien er ikke en komparativ analyse med søkelys på forskjeller i studiedisipliner og derfor forholder jeg meg til studenter med historieemner i sin utdanning. Studien er heller en fenomenologisk studie med få deltakere, som er interessert i det enkelte individs subjektive opplevelse av studielivskvalitet i et studieforløp (Gilje & Grimen, 1993).

## Rekruttering av forskningsdeltakere

Den praktiske orienteringen rundt innsamling av det empiriske materialet startet med en e-post fra meg om forskningsprosjektet mitt til programstyrelederen for bachelor-, mastergrads- og lektorprogrammet i historie. En utlysning på sosiale medier ble også lagt ut av studiekonsulenten på historie, for å få tak i interesserte forskningsdeltakere fra studentgruppen. Denne metoden å rekruttere forskningsdeltakere på kalles gjerne for *snøballmetoden*<sup>2</sup>. I dette tilfellet vil det si at jeg i første omgang kontaktet en aktuell person, som kunne bistå med å få tak i deltakere som ville oppfylle det satte kriteriet, og derfor kunne være aktuell å intervju.

Denne måten var en nyttig metode da jeg kom i kontakt med tre studenter som gjerne ville delta i studien og som viste seg å ha litt kjennskap til studielivskvalitet som tema. Studentene ble rekruttert til studien gjennom informasjon fra en underviser når de hadde forelesning. Deltakerne viste interesse for å delta i studien ved å sende meg en e-post. Etter at forskningsdeltakerne hadde takket ja til å delta i studien, utdypet jeg prosjektets hensikt og sendte dem et informasjonsskriv med utfyllende informasjon om taushetsplikt og

---

<sup>2</sup> Snøballmetoden er en fremgangsmetode hvor en først får kontakt med en eller få personer med egenskaper som passer til de bestemte utvalgsriteriene, og deretter ber disse personene om navn på andre med tilsvarende egenskaper, som en snøball som ruller seg større (Creswell 2013; Thagaard, 2009, 62).

godkjenning av NSD (vedlegg nr.1). Studentene ble også tilsendt en samtykkeerklæring som de signerte og tok med seg til intervjuet (vedlegg nr.2).

På tross av at hele Norge var nedstengt under intervjuene, stilte tre studenter opp frivillig til å være deltakere i oppgaven min, etter utlysning i en undervisningstime. I denne perioden var UiT pålagt å ha digital undervisning i de emnene der det ikke var mulig å ha én meter mellom hver student i lokalene. Mange av studentene oppholdt seg derfor hjemme under Corona pandemien. To av mine deltakere uttrykte stor glede over å delta på prosjektet og å få lov til å delta fysisk på intervjuet, hvor vi overholdt en meters avstand mellom oss. Alle de tre studentene jeg intervjuet viste også en personlig interesse for kvalitet i høyere utdanning og begrepet studielivskvalitet som tema for oppgaven, og mente at det er relevante tema både i en utdanningssammenheng, og på grunn av endringer i undervisning under Corona pandemien. Beskrivelsene av deres opplevelser i forhold til de gitte dimensjonene har vært interessante og innholdsrike for denne masteroppgaven. Jeg tolker det som at beskrivelsene studentene kommer med etter to til fire år i høyere utdanning er refleksjoner rundt opplevelser som gradvis har blitt utviklet og dannet gjennom deres tid i en studenttilværelse.

## **Utarbeidelse av intervjuguidene**

Hovedmålsettingen i kvalitative intervjuer er å utforske de temaene man ønsker å få informasjon om (Thaagard, 2013, 100). Et utgangspunkt for et vellykket intervju er at jeg som forsker har satt meg inn i intervjudeltakernes situasjon på forhånd. Det er nødvendig å ha kunnskap om konteksten, for å kunne stille spørsmål som kan oppleves relevante for deltakerne. I dette tilfellet handlet det om at jeg som forsker forberedte meg og reflekterte over hvilken gruppe deltakerne tilhørte, før intervjuene startet. Utvalget mitt besto som sagt tre studenter, som alle ble intervjuet individuelt. Jeg lagde en tematisk intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden ble utarbeidet med hovedfokus på studiens problemstilling og derav spørsmål fra de fem dimensjonene i Damsgaards forskning om studielivskvalitet (2019); struktur, mestring, aktivitet, relasjoner og transformasjon. Derfor la jeg opp til en deduktiv tilnærming i designet av studien og analysen av intervjuene. Målet med spørsmålene i intervjuguiden min er å få innsyn i deltakernes refleksjoner rundt problemstillingen og dimensjonene gjennom forskningsspørsmålene. Jeg valgte å forenkle dimensjonene til å bestå av *struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon*. Dette gjorde jeg fordi mestring og aktivitet hos Damsgaard inneholder en god del om faglige tilbakemeldinger.



Aktivitet og mestring inngår i denne studien i de andre dimensjonene. I tillegg er det mye forskning som peker på at faglige tilbakemeldinger er et viktig tema i høyere utdanning (Hattie & Timperley, 2007; Ramsden, 2003; Raaheim, 2019).

I forkant av intervjuene ble studentene sendt et informasjon-ark med de overordnede temaene for spørsmålene i intervjuguiden. Dette gjorde jeg for at de skulle være forberedt på temaet vi skulle snakke om, uten at de fikk vite alle spørsmålene på forhånd. Jeg valgte å ikke sende hele intervjuguiden på forhånd, slik at det ikke skulle påvirke studiens kvalitet. Intervjuguiden var utarbeidet med de fire valgte dimensjonene som utgangspunkt, og guiden skulle fungere som en fleksibel huskeliste, og ikke som en fastlagt mal om hva jeg skulle spørre om. Formålet med intervjuguiden var å få frem så fylldig materiale som mulig gjennom forskningsdeltakernes (studentenes) tanker og refleksjoner omkring spørsmålene som ble stilt.

Før de reelle intervjuene, ville jeg kvalitetssikre intervjuguiden ved å gjøre et test-intervju med en medstudent. Det viste seg å være nyttig for å få innblikk i hvilke spørsmål som la opp til korte svar og hvilke spørsmål som ikke riktig ble forstått, og derfor måtte omformuleres. Det kom for eksempel fram at å bruke faguttrykk ikke var lurt i intervjuene, da studentene synes det var vanskelig å relatere begrepene til egne hendelser. Faglige begreper som eksempelvis *formativ vurdering* og *summativ vurdering*, ble isteden byttet ut med mer hverdagslige begreper som: tilbakemeldinger underveis i en oppgave og tilbakemelding etter innlevering av en oppgave. I denne prosessen var jeg bevisst på å utforme åpne spørsmål som ville invitere til refleksjon og at deltakerne fikk svare fritt. Eksempelvis startet mange spørsmål med *hvordan opplever du [...]*. Jeg var også bevisst på at det ville bli nødvendig med oppfølgingsspørsmål etter et hovedspørsmål. Noen spørsmål ble korrigert etter test-intervjuet, og slik ble intervjuguiden tilpasset før intervjuene med de reelle forskningsdeltakerne startet.

## **Gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av det empiriske materialet**

Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, må meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) kilde. Prosjektet ble sendt inn, behandlet og godkjent før jeg startet med intervjuene (vedlegg 1). Intervjuene av studenter ble gjennomført i januar 2021. Det ble ikke gjennomført intervjuer i november og desember på grunn av restriksjoner knyttet til koronapandemien. Alle intervjuene hadde en varighet på mellom 80-90 minutter.

### **Forberedelser til hvert intervju**

Forskningsdeltakerne hadde med seg samtykkeskjema når de ankom intervjuet. De signerte og overleverte skjemaet til meg, før vi startet intervjuene. Det var avgjørende at intervjuene skulle foregå i en kontekst hvor vi ikke kom til å bli forstyrret. Intervjuene med studentene ble alle gjennomført på forhåndsbestilte grupperom på UiT. Det var viktig at intervjuene ble utført i et kjent område for både meg og forskningsdeltakerne. Hvor intervjuene ble gjennomført er viktig fordi valget kan påvirke innholdet og kvaliteten av intervjuet (Jacobsen, 2011, 43). Et kunstig sted kan medføre kunstige svar fra deltakerne. Dette kan dermed reduseres om intervjuet utføres i omgivelser som er naturlige for deltakerne (ibid). Likevel er det viktig å påpeke at ingen kontekster vil være helt naturlig, da intervjusituasjonen i seg selv er «kunstig fremstilt» av meg som forsker. Dette kan begrunnes i at det er et skille mellom en vanlig samtale og et intervju, ved at det i sistnevnte situasjon foreligger en viss struktur og hensikt, der jeg som forsker i stor grad kontrollerer og definerer samtalen og situasjonen (Postholm, 2010, 43). Derfor er det viktig at jeg som forsker er kjent med den påvirkningen konteksten kan ha i et intervjuforløp.

### **Min tilnærming som intervjuer**

Før vi startet intervjuene, begynte jeg samtalen med å forklare kort hva prosjektet mitt går ut på, for å gi studentene en forståelse av hva de skulle delta på. Alle deltakerne virket til å forstå hensikten med prosjektet, og flere uttrykte interesse for at dette er et relevant tema for tiden. Jeg reflekterte også på forhånd over hvordan jeg ville fremstille meg selv som intervjuer i situasjonene. I møtet med studentene opplevde jeg at det var hensiktsmessig å opptre ydmykt og innta student rollen - med et master prosjekt på gang, istedenfor en forskerrolle. Dette

gjorde jeg for å etablere en god kontakt, skape tillit og redusere avstanden mellom meg og studentene, slik at de følte seg tryggere og på en likere linje med meg som intervjuperson.

### **Gjennomføring av intervju**

Alle intervjuene ble tatt opp på båndopptaker med passordbeskyttelse. De fem dimensjonene som *studielivskvalitet* består av ble brukt som et bakteppe for tema og spørsmålene i intervjuene, men i selve intervju settingen har studentene fått snakke fritt fra deres egne refleksjoner og tanker rundt temaene. Intervjuformen legger seg dermed under kategorien en *delvis semistrukturert tilnærming* (Thagaard, 2013, 98). Temaene, altså dimensjonene var fastlagt på forhånd av intervjuene, men noen av temaene gikk litt i hverandre da deltakerne svarte på spørsmål. Dette synes jeg var helt greit, fordi det ga studentene fritt spillerom til egne tanker og refleksjoner, og de fikk mulighet til å vektlegge det de syntes var viktigst og interessant i besvarelsene sine. Samtidig forholdt samtalen seg til studiens problemstilling. Intervjuguiden ble derfor ikke fulgt slavisk gjennom intervjuet, men fungerte heller som et hjelpende notat. I denne prosessen var jeg bevisst på å lytte og vise forståelse for hva studentene delte med meg, noe som har en avgjørende betydning for kvaliteten i intervjuene (Kvale & Brinkmann (2015). Jeg responderte også på utsagn i form av prober; uttrykkelser som nikking, «hmming» og bekreftelser i form av «mm», ja og nei (Thagaard, 2013, 102). Dette gjorde jeg for å skape flyt i samtalen, vise forståelse og oppmuntre de til å fortelle mer om temaet de snakket om. Alle intervjuene ble tatt opp i lydopptak, med godkjenning fra deltakerne. Jeg tolket det ikke som at noen av studentene opplevde opptak av intervjuet som en utfordrende eller fremmed situasjon. Avslutningsvis spurte jeg deltakerne om de ville legge til noe angående sin studielivskvalitet og dimensjonene vi hadde snakket om. Flere tenkte seg litt om, og ville dele flere opplevelser som hadde dukket opp i tankene deres underveis i intervjuet. Dette var virkningsfullt, siden materialet ble rikere i form av mer informasjon, som ellers ikke ville kommet fram, og som ble viktig i arbeidet med analysen senere. Til slutt, etter gjennomgang og analysering, vil de erfaringene studentene etterlater seg bli gjenfortalt i studien i form av produserte tekster.

### **Transkriberingsprosessen**

Etter gjennomførelse av hvert intervju startet prosessen med å omgjøre det empiriske materialet fra intervju på opptak til skriftlig tekstformat. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen, fordi da skal samtalen omgjøres til et skriftlig format. Det kan være en

fordel at forskeren selv utarbeider sine transkripsjoner, siden det er forskeren selv som best kjenner til materialet og ulike nyanser ved intervjuene. Dermed er det forskeren selv som mest presist kan gjengi opptakene fra samtalene til den transkriberte formen (Malterud, 2013).

### **Å transkribere intervjuene**

Rett etter hvert intervju, transkriberte jeg intervjuet i sin helhet før den videre analysen. Jeg aktet å gjøre dette arbeidet kort tid etter at intervjuene ble foretatt mens inntrykk jeg hadde fått, satt friskt i minnet. Det viste seg å være fordelaktig på flere måter. For det første ble jeg i en stor grad i stand til å leve meg inn i intervjusituasjonen, som førte til at stemningen ved intervju situasjonene ble overført til teksten, så langt det lar seg gjøre. For det andre var det fordelaktig fordi jeg fant forbedringspotensialer i intervjuguiden og i måten jeg utøvde min rolle som forsker. For eksempel fant jeg ut at noen spørsmål var gjentatt i intervjuguiden og at noen spørsmål var overflødig i forhold til studiens problemstilling. Ved å transkribere intervjuene like etter opptak, opplevde jeg at kvaliteten økte for hvert intervju. Jeg erfarte også at det ble lettere å være avventende i samtalen, før jeg gikk videre til neste spørsmål i intervjusituasjonen. Studentene fikk svare fritt og bredt, før jeg introduserte neste spørsmål eller tema.

### **Fra tale til tekst**

Forskningsdeltakerne brukte flere virkemidler når de fortalte om sine erfaringer som studenter. F.eks. ulikt kroppsspråk, ansiktsuttrykk og variert tonefall. Disse virkemidlene blir vanligvis ikke formidlet til transkripsjon av intervjuene. Isteden blir transkripsjonen et forsøk på overføring fra muntlig til skriftlig språk, og blir derfor kunstige konstruksjoner av intervjuet som fant sted (Malterud, 2013, 78). Det er omtrent umulig å bevare hele meningen i det som ble sagt i hvert enkelt intervju, i og med at skriftlig og muntlig språk er bygd opp på ulike normer og regler. Likevel prøvde jeg å ta vare på studentenes virkemiddel ved å legge til pauser i form av prikkete linjer og jeg noterte ned latter. Intervjuene ble i tillegg transkribert på bokmål fordi dette kan bidra til å anonymisere forskningsdeltakerne (Kvale & Brinkmann (2015).

## Bearbeiding av data og analyse

I denne fasen skal det innsamlede materialet analyseres. Analysemetoden i studien er valgt ut ifra undersøkelsens formål og fagområde, og er i samsvar med intervjumaterialets natur (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har jeg brukt *tematisk analyse* som analyseverktøyet av transkriberingsmaterialet. Tematisk analyse er bygget på et fenomenologisk grunnlag, til likhet med andre analysetradisjoner som eksempelvis grounded theory og fortolkende fenomenologisk analyse (Nilssen, 2012), og samsvarer derfor godt med studiens vitenskapsteori. Tematisk analyse er en metode som skal identifisere, organisere og tilby innsikt i mønstre av mening eller temaer på en systematisk måte i et datamateriale (Braun & Clarke, 2012). Analysemetoden har søkelys på å finne delte meninger og erfaringer i datamaterialet. Som forsker er det min oppgave å finne ut hvilke meninger og erfaringer som går igjen hos forskningsdeltakerne, og dermed bruke det til å besvare problemstillingen. Hovedfokuset er ikke å finne unike og særegne meninger eller erfaringer i datamaterialet. Med bruk av denne metoden ønsker jeg heller å identifisere det som kjennetegner og kan beskrive hvordan studielivskvalitet oppleves for studenter (innenfor de gitte dimensjonene) for å kunne forstå og skape mening ut av disse opplevelsene.

Analyse i forskning er ikke bare en strukturert og en systematisk prosess. Det er også en kreativ og intuitiv prosess der jeg som forsker er det viktigste forskningsinstrumentet (Nilssen, 2012, s). Analyseprosessen starter før materialet med notatene og intervjuene er renskrevet, og denne prosessen påvirkes av forskerens forforståelse, kreativitet og intuitive forståelse. Når jeg startet å analysere mitt materiale som er transkriberte intervjuer fra mine tre forskningsdeltakere, startet jeg med å sette alle intervjuene inn i dataprogrammet NVivo og deretter brukte jeg kode funksjonen til å kode materialet i de fire hovedkategoriene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon. Når jeg hadde gjort det skrev jeg ut alt materiale som var kodet og lagde fysiske hefter av de ulike kategoriene. Deretter satt jeg meg ned og gikk gjennom transkripsjonene manuelt, og brukte tusjer i ulike farger til å markere avsnitt og skille mellom meg og studentenes stemmer. Jeg skrev også stikkord i margin for å lettere få oversikt over hva avsnittene handlet om. Dette gjorde jeg for å få en bedre oversikt over materialet mitt, og også for å kunne gå gjennom det mange ganger, slik at jeg ble godt kjent med innholdet. Jeg valgte å gjøre analysen av materialet mitt manuelt, fordi jeg har en passelig mengde materiale til å kunne gjøre det og fordi jeg best liker å jobbe med tekst i en fysisk form.

Hvordan skulle jeg finne et mønster og en sammenheng i mitt datamateriale nå? Dette er den store utfordringen i kvalitativ forskning. I mitt tilfelle hadde jeg utformet intervju spørsmålene fra teorien til Damsgaard (2019) og dermed fant jeg sammenhenger med teorien hennes og svarene fra mine forsknings deltakerne. Det var mye likheter i mine funn og i funnene til Damsgaard fra studenttekstene. (se i diskusjon). Etter hvert utviklet jeg kategorier som var gjennomgående i empirien og relevante for den bakenforliggende teorien, og sitater ble plukket ut tilhørende de ulike kategoriene. De utarbeidede kategoriene er:

<b>Struktur på studiet</b>	<b>Faglige tilbakemeldinger</b>	<b>Relasjoner og engasjement i undervisning</b>	<b>Transformasjon i et studieforløp</b>
Betydningen av en god struktur i studiets rammer	Skriftlige og muntlige faglige tilbakemeldinger	Engasjement smitter i undervisning	Faglig og personlig vekst i studieforløpet
Pensum litteratur, er det klart før semesterstart?	Betydning av positive, konstruktive og kritiske tbn	Å bli sett og anerkjent som student	(De andre kategoriene går også igjen i transformasjonsprosessen)
Studiets rammer påvirker det selvstendige arbeidet	Faglig motivasjon og relasjoner på studiet	Samarbeid med medstudenter	
		Undervisere som byr på seg selv	

*Tabell 2 Kategoriene for det empiriske materialet*

Disse kategoriene er brukt i empiri delen. Dette er slik empirien i denne studien er kategorisert og vil presenteres i empiri kapittelet. Jeg kommer tilbake til hvordan disse kategoriene vil bli brukt i oppgaven. Dette er en liten orientering om hvordan temaene i empiri kapittelet er delt opp og vil bli presentert.

## **Vurdering av studiens forskningskvalitet**

### **Generalisering**

*Generalisering* kan defineres som påstander om at noe som gjelder på ett sted, eller til én tid også vil gjelde et annet sted eller til en annen tid, i følge Postholm (2011). I arbeid med kvalitativ samfunnsforskning eksisterer det spørsmål om hvorvidt og hvordan det er mulig å generalisere forskningsresultatene. Men utgangspunktet i kvalitativ forskning er ikke nødvendigvis å søke en mulighet for generalisering og statistisk representativitet. I denne studien er ikke formålet å generalisere funnene. I og med at denne studien baserer seg på

nyere forskning om studielivskvalitet, er formålet heller å få en dypere innsikt i noen studenters opplevelser og erfaringer om temaet. Mangfold og nyanser, og hvilke opplevelser og erfaringer den enkelte student har, fremgår derfor som viktigere her (ibid). Som en kvalitativ studie av studielivskvalitet – opplevd av studenter, er derfor ikke hensikten å forsøke å generalisere funnene til å gjelde mange, eller en hel populasjon. Som nevnt, har denne studien gjort et strategisk utvalg, av tre forskningsdeltakere som er valgt ut fordi de passer inn i studiets kriterier, og dermed er interessante for undersøkelsens formål.

### **Validitet og reliabilitet**

I diskusjon om forskningens kvalitet benyttes ofte begrepene *validitet* og *reliabilitet*, som betyr gyldighet og pålitelighet (Thaagard, 2013). Disse to begrepene er sammensatte og avhengige av hverandre, da høy validitet er et premiss for en høy reliabilitet. Validitet i samfunnsvitenskapelig forskning går ut på hvorvidt den valgte metoden for forskningen, egner seg til å undersøke det som skal forskes på. Sagt på en annen måte handler validiteten i en studie om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer fram til, og om en måler det forskningen er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å forsikre meg om at undersøkelsen er gyldig i forhold til validitet, har jeg hatt spørsmål knyttet til Damsgaards dimensjoner/dimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon i bakhodet gjennom hele forsknings prosessen. Slik har også den endelige problemstillingen blitt til gjennom tanke- og skriveprosess i oppgaven. På denne måten har jeg sørget for at det jeg forsker på, har vært det jeg faktisk skulle undersøke. Kvale & Brinkmann (2010 s) trekker inn begrepene *objektivitet* og *refleksiv objektivitet* i forbindelse med validitet.

Selv om denne undersøkelsen bruker en deduktiv tilnærming med gitte temaer fra starten, er jeg nødt til å innta en så objektiv tilnærming som mulig for å få tilgang til deres subjektive erfaringer av fenomenet. Den *refleksive objektiviteten* innebærer at man som forsker streber etter å være sensitiv med hensyn til egne fordommer og subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Et eksempel på en refleksiv objektivitet er at jeg som forsker er nødt til å legge fra meg egne forventinger til svar fra deltakerne, og isteden lytte åpent til hva de delte med meg.

## Reliabilitet i studien

Reliabilitet dreier seg om en kritisk vurdering av prosjektet, og om det er utført på en pålitelig og tillitsfull måte (Thaagard, 2013). Et relevant spørsmål er: Hvor pålitelige er resultatene i forskningen? Et annet relevant spørsmål er: Om studien hadde blitt gjennomført på nytt ved et annet tidspunkt, ville den fått det samme resultatet? I kvalitativ forskning vil resultatene trolig aldri kunne bli helt de samme ved en ny undersøkelse (Maxwell, 2013). Dette har å gjøre med de menneskelige dimensjonene i forskning, og at forskningsdeltakere med sannsynlighet ikke vil svare nøyaktig det samme i en ny intervju situasjon. Likevel vil en ny forskning kunne resultere i mye likhet fra tidligere undersøkelser. Et argument for at forskningen er utført på en pålitelig måte er at jeg brukte samme intervjuguide for alle tre studentene, hvor tema og spørsmålene samstemte. Selv om de to guidene var utformet med noe ulik spørsmålsformulering. Det har gitt meg muligheten til å sammenligne studentene svar og undersøke om de har like meninger og er opptatt av de samme temaområdene innenfor dimensjonene om studielivskvalitet. Et annet tiltak jeg gjorde for å sikre at intervjumaterialet mitt skulle være pålitelig, var å gå gjennom intervjuguiden med veilederen min i forkant av intervjuene. I gjennomgangen diskuterte vi utforming av spørsmålene og at de ofte skulle bli stilt med «hvordan» som spørreord og med vekt på hvordan deltakerne har *opplevd* situasjoner på studiet, slik at intervju spørsmålene ikke skulle være ledende og kunne påvirke svarene til studentene.

Et siste moment for reliabilitet er at jeg har beskrevet fremgangsmåten av prosessen i studien, slik at det skal være mulig for andre forskere å etterprøve eller gjennomføre samme forskning. Studien kan derfor sies å være transparent. *Transparens* betyr gjennomsiktighet, og anses som et verktøy for å sikre pålitelighet (Maxwell, 2013). Målet med transparens er at det krever at forskningen formidles på en etisk og god måte, som innebærer at forskeren redegjør for fremgangsmåtene i prosjektet, slik at det finnes et grunnlag for andre å få innsikt i hva jeg har gjort. Det er også viktig å poengtere at fenomener kan endre seg, og at det da ikke skyldes reliabiliteten, men det derimot er situasjonen som er endret.

Thaagard (2013) beskriver også relevansen i at den sosiale avstanden mellom forsker og forskningsdeltakere reduseres, som kan være positivt for studiens reliabilitet. Utvikling av tillit og troverdighet underveis i intervjuet, er nødvendig og kan bidra til at deltakerne vil fortelle om sine erfaringer. Likevel kan det samtidig være utfordrende å reflektere over hvorvidt det deltakerne i intervjuene forteller, kan være preget av relasjonen til forskeren. Forskerens personlige egenskaper og sosiale bakgrunn kan ha en betydning for hvordan



intervju situasjonen oppleves for deltakerne. I intervjuene i denne studien tolket jeg det slik at alle deltakerne mine hadde tillit til meg som forsker og at de opplevde atmosfæren som behagelig. Tolkningen gjorde jeg ut ifra hvor mye informasjon de ville dele med meg, både i forhold til spørsmålene, men også ut ifra deling av andre erfaringer innenfor deres studenttilværelse som jeg ikke hadde spurt om. Jeg opplevde heller ikke at deltakerne viste tegn til nervøsitet eller ubehag under intervjuene. Det kan også sees som en styrke for studien at selve intervjuene foregikk innenfor et miljø som både jeg og deltakerne hadde kjennskap til fra før. Med studentene foregikk intervjuene på grupperom ved UiT. Med underviserne ble et intervju gjennomført på deltakerens kontor, og to av intervjuene ble gjort på bookede grupperom på deres fakultet.

## Møtet med studentene på studiedisiplinen, ved UiT

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå hvordan studentene som har deltatt i denne studien oppfatter en god studielivskvalitet. Problemstillingen er som nevnt: *Hva opplever studenter som god studielivskvalitet?* og forskningsspørsmålet: Hvordan opplever studenter at kvalitetsdimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon bidrar til god studielivskvalitet? Forskningsdeltakerne (studentene) deler av sine individuelle erfaringer og oppfatninger knyttet til studentrollen med hovedfokus på strukturelle forhold på studiet, faglige tilbakemeldinger på arbeid, relasjonelle forhold på studiet og i undervisning, og transformative refleksjoner. Det empiriske materialet vil bli presentert gjennom de fire nevnte dimensjonene som gjenspeiles i begrepet studielivskvalitet (Damsgaard, 2019). Dette kapitlet avrundes med den siste dimensjonen, transformasjon som er den overordnede og gjennomtrekkende dimensjonen i alt.

Min studie er som tidligere nevnt en replikasjonsstudie, hvor jeg i dette empirikapitlet og i diskusjon vil kommentere på om og hvordan min studie bekrefter og eventuelt avviker fra Damsgaards (2019) tekstanalyser.

### Studiets struktur påvirker studentenes opplevelser og erfaringer

Den første analysekategorien i begrepet studielivskvalitet er struktur (Damsgaard, 2019). Det er ikke struktur i seg selv som er det sentrale, men det handler om *hvordan studiets rammer påvirker* studentenes opplevelser, oppfatninger og erfaringer på studiet. Strukturen studentene er opptatt av handler om et ønske om informasjon og forutsigbarhet om hvordan studiet er lagt opp, hva som forventes av dem som studenter, ryddighet på digitale plattformer hvor informasjon legges ut, og at motivasjon knyttes til alle disse forholdene. Dette gjelder både studentene fra Damsgaards (2019) studie og studentene som har latt seg intervjuet i denne studien. Studentene legger dermed vekt på ryddighet, organisering, forutsigbarhet og klare forventninger i sin studiedisiplin.

## Betydningen av en god struktur i studiets rammer

Med struktur og oppfølging menes noe som peker ut en retning og som gjør at de vet hva som forventes av dem. Studentene ønsker struktur, enten fordi de trenger det eller fordi de foretrekker klare rammer. Struktur oppfattes også som en tilrettelegging for læring.

Damsgaard (2019) påpeker at struktur og tett oppfølging ikke fritar studentene for ansvar.

Men at en god struktur fremmer selvstendighet og ansvar, på lik linje ved at tett oppfølging fra undervisere forsterker en følelse av forpliktelse til studiearbeid (Damsgaard, 2019, 79).

Med andre ord ser det ut som at studentene oppfatter struktur som en rammefaktor som kan gi dem et forpliktende handlingsrom. I dette avsnittet forteller studentene i min studie om hvordan de oppfatter og opplever en god struktur på studiet:

Det er veldig viktig med en god struktur, for at vi skal få et innblikk i hva som kommer til å skje ... en sånn forutsigbarhet. For å få vite hva som forventes av meg, gjennom ulike type emner som kommer. Så det gjør det lettere å bare ... studere og bli motivert. Fordi hvis alt er kaos, så er det ikke like gøy. Det gjør det jo vanskeligere og også demotiverende, når man skal studere.

*Mari, Student*

Her beskriver Mari viktigheten av struktur og forutsigbarhet på studiet for å vite hva som skal skje og hva som forventes av dem som studenter. Hun opplever det som lettere å studere, og at hun får en økt motivasjon når det er en god struktur på studiet, til likhet med funn hos Damsgaard (2019, 80). Men hvordan er det en god struktur ser ut? Håvard beskriver en av momentene han opplever som en god struktur i undervisningssammenheng:

Når det er god struktur så er jeg veldig klar og bevisst på hva jeg skal gjøre, og av strukturen som blir presentert så blir jeg mer strukturert og får mer struktur selv. Ja, f.eks. hvis de er veldig tydelig i en forelesning på hva vi skal lese til neste gang. Så er det veldig lett å lese det, og være klar til neste forelesningen. Det er mye bedre at de sier det, enn hvis det bare står i emneplanen hva og hvor mye vi skal lese. Da er det vanskeligere å holde følge med det, enn hvis de gir en påminnelse på slutten av hver forelesning – «ja, les dette til neste gang, så er vi i rute».

*Håvard, student*

Her beskriver Håvard at han setter pris på en muntlig påminnelse om hva han skal lese av pensum litteratur til neste forelesning. Han sier også at han selv blir mer strukturert, hvis en god struktur presenteres til dem i undervisning. En kan tolke det som at en god struktur på studiet kan påvirke studentenes egen struktur i studiearbeid. Dette samme påpeker studentene i refleksjonsnotatene hos Damsgaard (2019, 82).

Selv om Håvard setter pris på muntlige beskjeder i undervisning, fremhever han også viktigheten av at informasjon også ligger på studiets digitale plattform:

Det å gi gode forhåndsbeskjeder som «vi skal ha forelesning da, eller vi skal ha presentasjon da». Det er sånn at hvis det bare blir sagt i en forelesning, så betyr det ikke at jeg husker det hvis det ikke kommer en kunngjøring i Canvas. Fordi det var sånn i det ene emnet i fjor vår, at dagen før jeg skulle ha en presentasjon fikk jeg beskjed fra en i kollokvier gruppa «ja er du klar for presentasjon i morgen?». Å det var jeg jo ikke, fordi det hadde jeg ikke fått med meg. Og i arbeidskrav ... det var flere emner som hadde utydelige arbeidskrav og at alt ikke ble samlet på en plass. Så det er egentlig mye av dette som er kritikkverdig.

*Håvard, student*

Her beskriver Håvard å ha havnet i en situasjon hvor han hadde én dag på seg til å forberede en presentasjon på et emne. Man kan tenke seg at dette er en opplevelse han husker godt og ville dele, fordi den opplevdes som ubehagelig og utenfor hans kontroll. Når det ikke kom en kunngjøring i Canvas om tidspunkt for hans presentasjon, gikk det rett og slett i glemmeboka hvilken dag som var hans tur. Dette kan tolkes som at Håvard ikke følte autonomi i situasjonen (Deci & Ryan, 2000) og at strukturen rundt han som student sviktet (Giddens, 1978 i Aakvaag, 2008). Han sier også at han har opplevd utydelige arbeidskrav i flere emner, og at hvor informasjonen om arbeidskravene ble lagt ut var uryddig:

Det å ha et canvasrom som er ryddig og strukturert er viktig. På et emne jeg hadde var det ikke moduler, men alt var bare filer og var slengt inn der. Det er jo kjekt at alt er her, men jeg vet ikke hva alt dette betyr. Så, struktur på canvas; når vi har timer og hvilket oppsett vi skal følge har til tider vært utydelig.

*Håvard, student*

Uorganiserte filer i Canvas og manglende beskjeder kan skape frustrasjon for studenter, slik det gjør for Håvard i eksempelet ovenfor. Skriftlige kunngjøringer i organiserte mapper i Canvas, verdsettes like mye som muntlige påminnelser etter forelesninger. Canvas er en digital plattform hvor ulik informasjon om studiet legges ut. Canvas kan fungere som et hjelpende stillas, i tråd med Bruners definisjon av begrepet (Bruner, 1986). I Canvas legges informasjon ut om blant annet hvor og når studentene skal møte opp til undervisning, og hva de skal ha lest til forelesninger. Med ryddighet i Canvas vil studentene kunne få en større mulighet til å være kreative og frie, innenfor strukturen som gjør det mulig å *delta* som student. Slik kan man forstå struktur som et grunnlag for handling og ikke en begrensende innramming (Giddens, 1978, i Aakvaag, 2008; Damsgaard, 2019, 79).

## **Pensum litteratur, er det klart før semesterstart?**

Innenfor klare rammer og forutsigbarhet ligger også spørsmål om pensumlitteratur inkludert (Damsgaard, 2019, 80). I et studieforløp hvor studentene setter pris på en god struktur gjennom både muntlige og skriftlige kunngjøringer fra undervisere, ønsker de også en god oversikt over pensum litteratur:

Jeg føler at det er veldig tydelig hvilke bøker vi skal ha, og det er jo fordi Akademika er jo superheltene med å lage sånne bokpakker til oss. Fordi vi er så stort kull, og pakkene er klar. Vi trenger bare å kjøpe en pakke, også står det ganske klart på Canvas også, hvordan bøker vi skal lese.

*Håvard, student*

Håvard beskriver at han opplever en god oversikt og et ryddig opplegg for hvilke bøker de ha og lese på studiet hans. Her fremhever han Akademika som lager bokpakker klare til dem, og det eneste de trenger å gjøre er å kjøpe pakken, så har de pensumet klart. Han sier også at han opplever at det står klart i Canvas hvilke bøker som er obligatoriske å lese på studiet. Dette samsvarer med Damsgaards funn om viktigheten av god organisering (Damsgaard, 2019, 81). Thomas har lignende erfaringer:

Pensum er ofte klart på forhånd. Jeg har aldri opplevd noe annet, jeg har i hvert fall ikke lagt merke til det. Jeg kjøper vanligvis ikke bøker før semesteret begynner ... og jeg har egentlig ikke opplevd at pensumlitteratur ikke er klart før semesteret starter.

*Thomas, student*

Ifølge Thomas har han ikke opplevd uryddighet i forhold til pensumlitteratur, og det er jo veldig bra. Men ikke alle studenter opplever tydelige rammer og struktur på alle emner. Uten rammer og en god organisering kan det fort oppstå misforståelser i forhold til flere ting, blant annet hvilken litteratur som er obligatorisk på studiet:

Første forelesning i et emne så presenterer de gjerne hva som skal skje og hva som er vurderingsformen for eksamen og hele pakka. Men på et emne dette semesteret gjorde de ikke det, de gikk bare rett på sak i fagstoffet. Da opplevde jeg at jeg måtte finne ut litt selv; når er det eksamen og hva vurderes jeg egentlig i. Og når det gjaldt tilleggslitteratur så trodde jeg at det var valgfritt. Så hadde vi en eksamensveiledningssamtale over zoom, og da fikk jeg vite at dette skulle jeg ha lest og at jeg måtte bruke det på eksamen. Det hadde vært veldig fint hvis de hadde sagt dette i starten. Men det er jo en overgang fra å være BA-student til MA-student, som kanskje er selvsagt for mange. Men som jeg ikke innså, at denne tilleggslitteraturen må jeg faktisk lese.

*Mari, student*

I dette sitatet forklarer Mari veldig godt hvordan det oppsto forvirring/misforståelse rundt pensum litteraturen som skulle leses på emnet, om det var obligatorisk eller ikke:

Jeg hadde skrevet til meg selv, at dette trenger jeg ikke å lese. For jeg printer alltid ut all pensumet. Men jeg tenkte at dette er tilleggslitteratur, jeg trenger ikke å lese dette. Det har jeg ikke tid til ... Men dette med pensum og tilleggslitteratur henger jo også sammen med forventinger til oss som studenter, og hva vi forstår som forventinger. For meg var det slik: Tilleggslitteratur, det er jo sikkert ment for de som er ekstra interessert.

*Mari, student*

Mari forteller om denne opplevelsen som uventet, fordi hun starter med å si at i første forelesning i et emne presenteres blant annet hva som skal skje og vurderingsform for eksamen. Derfor er opplevelsen med at det manglet en introduksjon på emnet, nytt for henne. Det var også uklart om hvilket pensum som var obligatorisk og hva tilleggslitteratur egentlig betydde på dette emnet. Hun tolket det som ekstra pensum, men egentlig var det pensum de forventet at hun skulle kjenne til. Dette viser at utydelighet rundt pensum kan få store konsekvenser for den enkelte student og påpeker viktigheten av god informasjon på studiet (Damsgaard, 2019, 81).

### **Studiets rammer påvirker det selvstendige arbeidet**

Studentene i denne studien er opptatt av sin egen læringsprosess og fremstår som klar og bevisst på hvordan de liker at studiet er lagt opp i form av en god organisering på emneplaner og i forhold til pensum. Damsgaard (2019) trekker også fram viktigheten av at det stilles klare krav til studentene gjennom hele studieforløpet. Dette blir betraktet som en viktig strukturhjelp og en understreking av eget ansvar (Damsgaard, 2019, 84). Kravene det refereres til er innlevering av obligatoriske skriftlige arbeidsoppgaver eller muntlig presentasjon av fagstoff. Dette er arbeidsformer som er gjenkjennelig og forpliktende for studentene. Som nevnt betyr organisering og en god struktur på studiet noe for studentene. Men med en god opplevelse, kan tanken om manglende struktur være fremmed:

Ja, det hadde nok påvirket motivasjonen. Man tenker kanskje ikke over struktur hvis den fungerer som den skal ... så nei, men ja. Strukturen har vel en innvirkning på motivasjonen, men jeg har ikke opplevd det.

*Thomas, student*

Thomas sier at han ikke har opplevd å være misfornøyd med strukturen på studiet. Derfor kan han heller ikke beskrive hvordan det ville føles hvis f.eks. pensum ikke var på plass ved studiestart, eller at det var rotete system på filer i Canvas. Håvard deler også sine tanker rundt motivasjon og selvstendig arbeid:

Jeg vet ikke helt om det gjør meg motivert ... men det gjør det mye lettere å begynne å studere. Så lenge det er struktur rundt, så kan jeg vite hvor jeg skal starte med å lese ting f.eks. Det gjør det så mye enklere å ikke måtte ha stål kontroll selv på hva emnet betyr. Fordi det står en plass, og ja man sparer så mye energi rett og slett hvis foreleseren har god struktur på forelesninga eller emnet generelt. Så da er det mye lettere å følge med.

*Håvard, student*

Som Håvard har nevnt tidligere også, har strukturen på det enkelte emnet en påvirkning på hans egen struktur i studiearbeidet. Han blir selv mer strukturert med tydelige rammer rundt organisering på emnet. Her beskriver han også at han opplever det som enklere å studere og at han sparer mye energi på å ha informasjon om emnet tilgjengelig, og ved at foreleseren har god kontroll på emnet generelt. Det gjør det lettere for han å følge med. Dette stemmer med Damsgaards (2019) studie og kan også ses i lys av stillasbegrepet hos Bruner (1986) ved at strukturen på studiet fungerer som en hjelpende stillas (Damsgaard, 2019, 82; Bruner, 1986).

Når studentene skal skrive masteroppgave, er det kanskje enda viktigere at det allerede eksisterer en god struktur fra undervisere og eneansvarliges side. Mari forteller om verdien av å ha et forberedende prosjekt-emne før selve masteroppgaven skal påbegynnes:

I høst så hadde jeg dette prosjektskissefaget. Jeg tror kullet over meg var det første som hadde det, og det er jo helt fantastisk at vi har det såpass tidlig. Så jeg er veldig veldig glad! Glad for at vi har dette masterprosjekt emnet så tidlig. Fordi at vi sparer så mye tid ... og vi hadde dødd hvis vi ikke hadde hatt det så tidlig. Spesielt i historie emner, hvor vi har så mange typer kilder, vi skal få tak i alle kildene osv ... så det er veldig bra at vi har det såpass tidlig.

*Mari, student*

Ved at det er lagt opp til et masterskisseprosjekt tidlig i studiet, «tvinger» det studentene til å starte å planlegge sin masteroppgave tidlig på studiet. Ved at dette prosjekt-emnet er lagt opp tidlig i semesteret, kan man trekke en sammenligning til Bruners (1986) stillasbegrep. Hensikten med masterskisseprosjektet er at studentene får startet å øve seg på master skriving. Dette får de gjort i trygge rammer, før det reelle semesteret med masterskriving starter og de skal arbeide med masteroppgaven sin på et mer selvstendig plan. Slik tolker jeg Maris utsagn.

## **Faglige tilbakemeldinger er betydningsfulle og viktige for studentene**

Faglige tilbakemeldinger er den enkeltfaktoren som betyr mest for læring for studenter (Hattie & Timperley, 2007, 81). Raaheim (2019) peker på at tilbakemeldinger kun har en positiv effekt på studenters læring dersom studentene for det første forstår tilbakemeldingene de har fått fra underviseren og for det andre at de er villig og i stand til å handle på tilbakemeldingen (Raaheim, 2019, 49). Det vi ikke kan ta for gitt ifølge Price, Handley, Millar & O'Donovan (2010, 277). Damsgaard (2019) knytter faglige tilbakemeldinger med dimensjonene aktivitet og mestring i sin studie. De læringsaktivitetene som har den største betydningen for studentene i refleksjonsnotatene er dialog, skriving og faglige tilbakemeldinger. Skriving og faglige tilbakemeldinger blir gjennomgående beskrevet som grunnlag for faglig trygghet, mestring og utvikling (Damsgaard, 2019, 106).

### **Skriftlige og muntlige faglige tilbakemeldinger på arbeidskrav**

Studentene i denne studien beskriver hvilken type tilbakemeldinger de får på innleveringer, og om det ofte er muntlig eller skriftlige tbn. De sier også noe om hvordan de foretrekker å få tilbakemelding på arbeidskrav:

Jeg får skriftlig tilbakemelding på arbeidskrav som regel ... men noen ganger så er det godkjent/ikke godkjent – punktum, og det er det, og det er litt kjedelig. Mens andre ganger får jeg en skikkelig god tilbakemelding, en lang tekst om hva jeg har gjort feil og en lang tekst om hva jeg har gjort bra. Den kan være på 300-400 ord kanskje, mens andre ganger er den på 100 ord. Men jeg liker de lange tilbakemeldingene, for de er gjerne veldig mye mer konstruktive og peker veldig spesifikt på ting jeg kan endre på, for å bli bedre.

*Thomas, student*

Thomas setter pris på en lengre tilbakemelding framfor en kort eller godkjent/ikke godkjent. Han verdsetter en lengre tilbakemelding fordi det gir pekepinner på hvordan man kan bli bedre i å skrive (Damsgaard, 2019, 113; Raaheim, 2019; 25). Håvard sier at tilbakemeldingene kan variere:

Jeg får tilbakemeldinger, skriftlige tbn ... også er det, ja det varierer veldig. På hvor nøye det er. Fordi jeg føler i enkelte emner, så har det vært sånn super-slakt av teksten. Men jeg føler i andre emner og i historie så har det ikke vært like kritisk. Men alt jeg har fått har vært konstruktivt da.

*Håvard, student*



Håvard deler her hvordan han har tenkt rundt det å få skriftlige tilbakemeldinger og sier at alt han har fått har vært konstruktive tilbakemeldinger. Mari deler også av sin opplevelse av å få faglige tilbakemeldinger:

I alle årene jeg har gått på studiet så har vi som regel fått godkjent/ikke godkjent eller så får du en karakter (...) Jeg opplevde at på det ene historie emnet jeg hadde nå i høst, så fikk jeg konkret tbn på hva som var bra og hva som ikke var bra, på en tekst. På prosjektskissen min så fikk jeg veldig bra tbn, veldig konkret. Det var et samarbeid mellom meg, veilederen og foreleseren da, og da fikk jeg litt muntlig tilbakemelding også på en fremføring jeg holdt. Det var tbn på hva som var bra og hva som ikke var bra. Dette semesteret har jeg egentlig fått ganske mye tbn, men generelt føler jeg ikke at jeg har fått mye tbn tidligere på historie.

*Mari, student*

Konstruktive tbn er noe alle tre studentene beskriver at de verdsetter høyt. Dette samsvarer med tidligere forskning om at konkrete, kritiske og konstruktive tilbakemeldinger er hva studenter ønsker i studieforløpet (Hattie & Timperley, 2007).

## **Betydning av positive, kritiske og konstruktive tbn**

Studentene beskriver at muntlige og skriftlige tilbakemeldinger ofte kan ha en betydning for deres motivasjon for selvstendig arbeid og videre i studieforløpet:

Ja, både faglig og ikke faglig, altså engasjementsmessig så har det noe å si. For hvis jeg stiller et spørsmål, og liksom får svaret «Hey, da har jeg svaret ... faglige gode tbn», og hvis jeg stiller et spørsmål og får svaret, så blir jeg sånn «Hey, læreren brydde seg», på en måte. Brydde seg nok til å svare på spørsmålet, og det øker jo motivasjonen litt.

*Thomas, UiT*

Thomas beskriver at tilbakemeldinger har en betydning for han både på en faglig og for eget engasjement, og at å få tilbakemelding og å føle seg sett, øker motivasjonen (Raaheim, 2019, 50). Å få tilbakemeldinger har også en betydning for Mari:

Ja, det er jo veldig hyggelig å få positive tbn. Det er jo hyggelig å bli anerkjent som student ... om det er sånn «du Mari, gjorde det veldig bra, dette var bra. Så flink du var til å snakke om dette her, det var et interessant perspektiv», og det fikk jeg blant annet høre på min muntlige eksamen, fordi vi kunne velge tema selv. Så jeg valgte å snakke om [tema] og historie bruken av [tema], og da fikk jeg høre at det var veldig interessant og annerledes og at de ikke hadde forventet det, også fikk jeg karakter dagen etterpå og det var jo veldig hyggelig. Å det gjør en jo veldig mye mer motivert når en plutselig får en tbn ... og også selv om det er negativ eller konstruktiv tbn da. Hvis jeg får høre om hva det egentlig er jeg må jobbe med, hva er det egentlig som er bra, og hva konkret er det jeg trenger å jobbe med og sette søkelys på. Det liker jeg.

*Mari, student*

Å bli anerkjent som student og få positive tbn er noe som oppleves godt og motiverende for studentene og studiene videre. Alle studentene sier at de også verdsetter å få konstruktive tilbakemeldinger, selv om tbn kan være «negativ». Dette tolker jeg som at de ser verdien av å kunne jobbe og utvikle sitt akademiske arbeid videre fra de konstruktive tilbakemeldingene (Hattie & Timperley, 2007, 86; Raaheim, 2019, 50). Thomas forteller også hvordan han opplevde en situasjon hvor han fikk muntlig tilbakemelding i undervisning:

Oh, vent. I seminargruppe på ex Phil, så var det veldig mye muntlig tilbakemelding. Men da var det gruppe arbeid. Da får vi en rekke spm. også skal vi diskutere det i gruppa, så kommer lærerne innimellom og bare «ja, hva har dere funnet ut?», også sier vi det, så sier han «ja, men har du tenkt på dette?», også slipper han en sånn tankebombe på oss, også sitter vi der og bare sånn «aaaah, det har vi ikke tenkt på», også dør vi litt innvendig, han knekker hjernen vår, alltid morsomt. Da føler jeg at jeg lærer noe.

*Thomas, student*

Her beskriver Thomas at han jobbet i gruppe og at underviseren etter hvert kom bort og ga de tilskudd til hva de hadde funnet ut. Her beskriver Thomas å få utvidet sin horisont innenfor et tema (Mezirow, 2009). Dette er noe han liker, og han føler at han lærer noe. Videre forteller han også om å få kritikk på innleveringer:

Å få kritikk? Ja, er det noe man ikke klarer i et arbeidskrav så får man jo gjerne kritikk. På hva du burde gjøre bedre eller hva du har gjort dårlig, og som jeg sa, når du består – men det er rotete i teksten, så er jo det også kritikk. Men det kommer litt an på hvordan kritikken er utformet. Hvis den er formet som «Du, dette var dårlig, gjør det bedre», så blir jeg sånn **veiver med armene**, jeg trenger noe mer enn bare at jeg strøk og punktum. Jeg trenger pekepinner på hva som er galt.. jeg er verken tankeleser eller noe supergeni, så jeg må ha litt pekepinner, hvis det er noe jeg ikke klarer.

*Thomas, student*

Tilbakemeldinger oppleves både som nødvendige og lærerikt, så lenge de inneholder pekepinner på hva som kan forbedres (Raaheim, 2019, 51). Hvordan studentene håndterer å motta kritiske tbn kan variere mellom studenter. Mari beskriver sin opplevelse slik:

Mm, jeg synes egentlig det er veldig lærerikt, å vite konkret hva man trenger å jobbe med. Jeg kan vel også innrømme at det varierer hvor flink jeg er til å ta negative tbn. At det kan oppleves som trist, hvis det er veldig heftig. Tilbakemelding er veldig viktig, helt ærlig. Men også hvordan man sier det, spesielt hvis det er negative tbn så er det veldig viktig, for at man skal håndtere det bra. Og det er også en læring å faktisk håndtere en negative tbn. For jeg har aldri strøket i et eneste fag. Så hvis jeg får en skikkelig negativ tbn, så kan jeg ta det litt hardt til meg. Men igjen, det er jo bare gjennom konstruktive tbn at man blir bedre.

*Mari, student*

Her forteller Mari hvordan hun opplever å få det hun kaller en negative tbn. Likevel anerkjenner hun også hvor viktig det er å få konstruktiv kritikk, for at hun skal fortsette å utvikle seg faglig og akademisk (Damsgaard, 2019, 113). Håvard har også sin måte å håndtere kritiske tbn:

[...] også hvis det står noe negativt, så argumenterer jeg mentalt mot det negative, også leser jeg det positive. Så lenge det står bestått, så bryr jeg meg egentlig ikke, så ja.

*Håvard, student*

Håvard forteller at han argumenterer mentalt mot det han kaller negativt i en tilbakemelding. han påstår at han ikke bryr seg noe særlig, så lenge det står bestått, men raskt legger han til:

Altså det er litt sånn tosidig. Jeg rasjonaliserer med at det eneste poenget med å være her, er at jeg skal bli ferdig, og da er det ikke så nøye hva jeg får. Men så er det også litt denne selv stoltheten, som blir veldig glad hvis det blir en god karakter, og veldig, ja hva skal man si, ikke direkte skuffet.. men ja litt åh, kjedelig å få dårlig karakter allikevel.

*Håvard, student*

Det viktigste for Håvard kan se ut til å være å komme seg gjennom studiet. Men selv om han først argumenterer mot kritiske tilbakemeldinger han får, beskriver han en stolthet som blir veldig glad hvis han får en god karakter på et arbeid, og at det er litt kjedelig å få en dårlig karakter. Å få tilbakemeldinger på hva som er positivt i en oppgave, verdsettes også av studenter:

Man blir jo gjerne motivert av å høre: Hva var det som var bra her? Hva var det egentlig jeg som student, faktisk gjorde bra i denne type situasjon?

*Mari, student*

Her påpeker hun at positive tbn også kan ha en stor betydning for henne og at det kan bidra til å øke motivasjonen for studiet:

Kanskje hvis man er spesielt høyt oppe i sikte at «Okei, nå gjorde du dette veldig bra. Dette var en veldig bra oppgave, nå har du nye perspektiver etc etc, veldig bra». Å det fungerer jo som motivasjon ... og på karakterer også. Jeg prøver alltid å gjøre det beste jeg kan, å så blir det som det blir. Men det er jo alltid veldig gøy å få gode karakterer. Spesielt i situasjoner der det er vanskeligere, og man må jobbe for det, og at det da er velfortjent.

*Mari, student*

Mari beskriver at det for henne oppleves godt og motiverende med gode tilbakemeldinger, og at hun selv legger inn en egeninnsats for å jobbe for gode karakterer (Hattie & Timperley,

2007, 98). Særlig hvis en oppgave er utfordrende og det må legges inn en større arbeidsmengde, øker det motivasjonen hennes og det gir henne en mestringsfølelse når hun får gode karakterer (Damsgaard, 2019, 116).

## **Faglig motivasjon henger sammen med relasjoner på studiet**

Forskning viser også at faglig motivasjon ofte har en tett sammenheng med relasjonene som oppstår i et studieforløp. Det gjelder relasjoner til medstudenter, og det gjelder også de faglige relasjonene i undervisning (Damsgaard, 2019, 105, 128). Dette bekrefter også deltakerne i studien min:

Ja, på sånne emner som har vært strukturert, at det er flere arbeidskrav. Så er det sånn at de liksom gir tbn på den første, å så poengterer et eller annet «ja, gjør dette i neste arbeidskrav, gjør dette bedre, på denne måten i neste arbeidskrav». Å da blir man blir motivert til å prestere, også handler det om hvilket forhold man har til foreleseren. Fordi det er sånn, hvis jeg ikke bryr meg om foreleseren i det hele tatt ... da blir jeg ikke motivert til å gjøre det bedre i neste arbeidskrav, så lenge jeg besto det første. Men det er litt sånn, ja ... for å imponere foreleseren.

*Håvard, student*

Håvard beskriver her at forholdet han har til foreleseren også har en betydning for hans motivasjon i studiene sine. Et ønske om å imponere foreleseren er et forhold som gir han motivasjon for å arbeide ekstra hardt med en innlevering. Dette viser at relasjonen han har til foreleseren har en betydning for han og en påvirkning på hans studiearbeid (Damsgaard, 2019, 129). Studentene er enige i at de selv har et ansvar for egen læring, men de er også bevisst på foreleserens rolle i undervisning:

Ja, det er jo veldig forskjell på underviserne, i hvilken grad de velger å ha studentmedvirkning i forelesningene. Om de velger å stille masse spørsmål, eller om det bare er monologer ... enkelte har jo satt oppgaver til oss. F.eks. «ja nå skal dere reflektere over disse type ting, eller finne ut av dette, eller søke opp disse tingene i et arkiv da», så det er veldig variabelt hos forelesere hvordan de legger opp undervisning.

*Mari, student*

Inkludering av studentene kan variere i forelesninger. For Thomas har det også en betydning å bli inkludert i undervisning:

Fordi jeg føler at jeg får mer utbytte av det. Han stiller veldig mye spørsmål.vi kan ikke konsentrere på samme ting så lenge, så da får vi en ny oppgave «Hey, her et et spm. diskuter

det med sidemannen», sant fordi da får vi en pause fra undervisningen og fokuset blir fornyet. Også er vi tilbake, så er vi på en måte fokusert også svarer vi på spørsmålene og han utdyper det videre

*Thomas, student*

Thomas sier han føler at han får mer utbytte av undervisning hvis foreleseren stiller spørsmål som de skal diskutere med sidemann (Damsgaard, 2019, 106). Det fungerer også som en pause og at fokuset deres blir fornyet. Mari fremhever også underviseres tilnærming i undervisningen, men er også klar på at det også er studentene sitt eget ansvar å stille forberedt til en forelesning:

Det er jo på en måte foreleserne sin oppgave å ... eller jeg setter veldig pris på det hvis de stiller spørsmål. Hvis de prøver å få oss til å reflektere. At vi ikke bare sitter der og hører på ting i nitti minutter. Men så er det også et valg og et ansvar for oss studenter. Hvis de stiller oss spørsmål - å faktisk ta å svare på det her. Eller hvis vi da blir delt inn i små grupper og skal diskutere noe i fem minutter. Å da faktisk diskutere det, og at en da har gjort forarbeidet på dette, som vil gjøre arbeidet til at det faktisk gir noe mening og gjør det til diskuterbart. Nå i dette semesteret her har vi hatt veldig mye godt samarbeid mellom fagene, fordi de er ganske sterkt knyttet opp mot hverandre, og så er det jo de foreleserne som kan navnet ditt, og det er også en veldig god relasjonsbygging.

*Mari, student*

Et godt samarbeid mellom emnene er noe Mari trekker fram som positivt for læringen til henne som student. Mari viser også til at hun er klar over eget ansvar for læring på studiet (Gibbs, 2016). Dette bringer oss nærmere inn på den neste dimensjonen i denne studien, som er relasjoner i undervisningssammenhenger.

## **Relasjoner og engasjement i undervisning**

Som nevnt i teori kapitlet er relasjoner den dimensjonen med størst betydning for studentenes motivasjon for arbeid i studiene (Damsgaard, 2019 17). Det har også blitt et større søkelys på relasjoner i grunnskolen de siste årene (Wubbels et al, 2015; Pianta et al. 2012). Det fremheves at kvaliteten i relasjonene i grunnskole har en relevant betydning for elevenes trivsel og læring. Slik er det også for studenter i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, 3). Empirien i dette kapitlet er delt inn i temaene engasjement smitter i undervisning, samarbeid med medstudenter, å bli sett og anerkjent som student og undervisere som byr på seg selv. Nå vil jeg vise til hva studentene i denne studien uttrykker om relasjoner på i sitt studieforløp.

## Engasjement smitter i undervisning

Skodvin (2016) påpeker at lærerengasjement er en av de viktigste faktorene studenter trekker fram når de evaluerer undervisning. Internasjonal forskning viser også at studenter forbinder en god lærer med en engasjert lærer (Skodvin, 2016). Men hvordan kan engasjement smitte i undervisning? To av mine deltakere i studien beskriver det slik:

Jeg opplever å bli engasjert når underviseren er engasjert. Når de viser entusiasme for emnet. Da blir jeg på en måte litt revet med, litt smittet av energien. Sånn typ ... Med energi de bruker. Hvis du har en foreleser som er veldig forover lent og liksom ser litt ned, ser ikke helt på studentene, så får jeg litt av den samme viben. Men hvis lærerne er rak og liksom ser og peker og dramatiserer litt, da blir det mye mer fangende da.

*Thomas, student*

Her forteller Thomas at engasjement og energi hos undervisere smitter over på han som student, under forelesninger. Kroppsspråk fra underviseren har en betydning for om Thomas blir engasjert og holder oppmerksomheten i en undervisningstime. Han fremhever at det å dramatisere og å bruke kroppsspråk fanger hans oppmerksomhet og at han blir smittet av det. Denne beskrivelsen står i stil med Skodvins forskning, hvor han knytter engasjement til hvordan underviseren snakker, varierer stemmebruk, smiler, bruker humor og hvordan de beveger seg i undervisningsrommet (Skodvin, 2016, 103). Håvard deler sin opplevelse av å bli engasjert i undervisning og utdyper:

Fag generelt som oppfordrer til diskusjon, eller har studenten til å ta del i undervisningen. Men jeg har vært veldig fornøyd med alle engelsk emnene, på 2000 og 3000 nivå, fordi de byr slik. Men det er sånn analyse av litteratur, så det byr seg mer naturlig til. Også er jo, ja mye av pedagogikk fagene vi har hatt, har også vært strukturert slik at vi kan delta på diskusjoner og sånn. Men noen av de har heller ikke vært der, så ja.

*Håvard, student*

Mulighet for diskusjon og studentdeltagelse er noe som gjør Håvard engasjert. Jeg tolker utsagnet slik at Håvard trives bedre på emner hvor han aktivt kan delta i diskusjoner i undervisning. Et slikt fokus på engasjement har også Gibbs, som legger vekt på hva studenter selv gjør for å delta i undervisning og ta til seg læring (Gibbs, 2016). Til likhet med Gibbs, er også Biggs (2011) opptatt av et læringsmiljø som er preget av engasjement. Han mener det er hensiktsmessig å rette søkelyset mot hva studenter selv gjør, men innenfor en kontekst som er preget av underviseres bevisste valg (Biggs, 2011). Dette kan handle om å ta i bruk formidlingsformer som aktiviserer studentene og engasjerer de i faglige spørsmål, slik som Håvard og Mari går inn på i sitatene ovenfor. Ved å invitere til studentdeltagelse viser

undervisere til at de *ser studentene*.

## **Å bli sett og anerkjent som student**

Å bli sett og anerkjent er et grunnleggende menneskelig behov gjennom hele livet. Innenfor begrepet anerkjennelse finnes det både tradisjonell og nyere forskning (Honneth, 2001; Kristiansen, 2014). Damsgaard (2019) viser til *at å bli sett* i høyere utdanning handler om å ikke bli oppfattet som bare en i mengden, om å føle seg satt pris på og at undervisere vet hva studentene heter og tiltaler dem med navn (Damsgaard, 2019, 129). Deltakerne mine har delt hvordan det oppleves for dem å bli sett som student:

Ja, det er mange av foreleserne som tar seg aktivt tid til å lære seg navn så fort som mulig, og ikke bare leser fra et skjema f.eks. Å så er det jo slike lærere som engasjerer seg for å få ditt innspill på ting f.eks. Nei, det settes veldig pris på. Ja også føler jeg spesielt i de første engelsk emnene jeg hadde, så var de foreleserne jeg hadde veldig inkluderende på å oppdrive entusiasmen i felleskapet og følge med og bidra. Så jeg tror det setter et godt, hva skal man si ... *presidence*, for resten av studietida mi, ja.

*Håvard, student*

Håvard setter også pris på når undervisere har lært seg navnene deres, og når de viser engasjement for å inkludere og få innspill fra studentene. Særlig i starten på et emne i studieforløpet, framhever han det som viktig at undervisere bidrar til entusiasme for fellesskapet. Han mener at dette kan ha en innvirkning på resten av hans studietid. Dette kan sees i lys av sosial verdsetting hos Honneth (2001), og hos Kristiansens (2014) forståelse av at sosial verdsetting også har en betydning i utdanningsinstitusjonen. Det kan også kobles til Freires (2003) frigjøringspedagogikk, ved at studenter må inkluderes som aktive deltakere i det faglige fellesskapet og bli møtt med forventninger og tillit (Freire, 1999, 12). Mari sier:

En kan ikke forvente at de skal kunne absolutt alle navnene, i hvert fall ikke på de på 1000-nivå. Men spesielt nå når vi er 19 stk på de små ulike klassene, og vi har alle de samme tre emnene. Da å ha forelesere som faktisk kan navnet ditt, er veldig hyggelig. Det skaper veldig nære relasjoner, og en får liksom sånn «Okay, herregud, jeg vil svare, jeg vil ...», både for klassen sin del og for foreleseren sin del, jeg vil på en måte vise at jo jeg jobber.

*Mari, student*

Når forelesere har lært seg navnet på studentene, skaper det en positiv opplevelse for Mari som student (Damsgaard, 2019, 130). Mari fremhever et nært og lite læringsmiljø på hennes studiet som hun setter pris på, og at et lite miljø kan bidra til at undervisere lærer seg navnet på studentene. Dette skaper igjen nære relasjoner, som for Mari sin del gjør at hun får lyst til å

være aktiv og vise at hun jobber med pensum både til undervisere og medstudenter. På spørsmål om undervisere åpner opp for dialog i undervisning svarer Thomas:

Enkelte gjør det, enkelte gjør det ikke! Det er et par stykk på noen emner som har vært veldig sånn at de bare snakker ut fra sitt eget hode, uten å engang ense at vi er der. Også har du de som på en måte skal lære oss noe. De som har en intensjon med å være der og snakke til oss, og som ikke bare snakker til en forsamling. Fordi det er forskjellen ... de som ser og de som ikke ser oss som studenter.

*Thomas, Student*

For Thomas har det en betydning at underviserne også inkluderer han som student i undervisningen, og ikke bare snakker monotont til en forsamling. Han bruker ordene «*de som ser, og de som ikke ser oss*» (Damsgaard, 2019, 131). Beskrivelsene til Thomas kan kobles til en lærersentrert undervisning hvor underviseren forsøker å overføre kunnskap til studentene ved å holde en forelesning, uten rom for dialog (Freire, 1999, Ramsden, 2003). Et alternativ til denne type bank-oppfatning av undervisning vil være en studentsentrert tilnærming i undervisning, hvor det åpnes opp for dialog og diskusjon blant studentene og underviseren (Damsgaard, 2019, 106). Med aktivt deltakende studenter i undervisning, brytes «*taushetens kultur*» og det blir rom for alle å bruke sin talerett om tema i undervisning (Freire, 1999). Å være aktiv i undervisning handler også om å samarbeide med andre studenter.

## **Samarbeid med medstudenter**

Ved siden av engasjerende undervisere, fremhever også studentene i denne studien betydningen av å samarbeide med medstudenter og at kollokviegrupper oppleves som nyttige og meningsfulle på studiet. Dette samsvarer med Damsgaards (2019) forskning hvor hun påpeker at studievenner er viktig for en opplevelse av trivsel, tilhørighet og læring (Damsgaard, 2019, 133). Relasjonene er både av en faglig og sosial karakter, og består av å diskutere fagstoff og ha det hyggelig sammen. Håvard deler av sin erfaring med å jobbe i kollokviegrupper:

Interessen for stoffet, det er en stor faktor. Også er jo alltid dagsform og alle slike hverdagslige faktorer også. Men jeg tror stoffet kan bli mer interessant hvis de legger opp til å kunne jobbe i kollokvier grupper. Fordi jeg har en kollokviegruppe. Vi jobber ganske bra sammen og det er alltid mye artigere og mer engasjerende å jobbe sammen med dem, enn f.eks. sitte å lese 600 sider, før en forelesning.

*Håvard, student*



For at læring skal skje, må først og fremst fagstoff være interessant, ifølge Håvard. Deretter har det en betydning for han å jobbe sammen med andre i kollokviegrupper. Jeg tolker det som at Håvard har etablert sin kollokviegruppe selv, altså at den ikke er organisert av underviserne. Han nevner også at fagstoff kan bli mer interessant, hvis undervisere legger mer opp til kollokviegrupper, og da tenker han nok på at ikke alle studenter lykkes i å organisere gruppearbeid på egen hånd. Håvard beskriver at hans kollokviegruppe fungerer godt sammen, og at han synes det er mer engasjerende å jobbe sammen med gruppa, enn å lese en haug med pensum alene. Thomas setter også kollokviegrupper høyt:

Med medstudenter så er det veldig greit i kollokviegrupper eller seminarer og ha faste gode andre studenter, som du kan lene deg på og snakke med [...] hvis man har flere pådrivere, så fungerer det. Men hvis mesteparten er unnasluntrere så går det ikke. Men hvis mesteparten er pådrivere, så går det veldig greit.

*Thomas, student*

Med pådrivere mener Thomas:

De som synes at faget er interessant og tenker «Hey, dette skal vi gjennom, og jeg vil høre din ide, hva mener du? Og hva mener du?». At de er veldig spørrende og ingen ting er feil å spørre om. At vi alle vil bli bedre i faget, ikke at vi er der fordi det er sosialt.

*Thomas, student*

Thomas trives godt med å jobbe i kollokviegruppe så lenge samarbeidet handler om fagstoffet og at alle er aktive og pådrivere for å lære seg faget (Damsgaard, 2019, 137). Selv om samarbeid med andre settes høyt av mange studenter, trenger det ikke å ha den samme betydningen for alle. Mari trives best med å jobbe alene, men anerkjenner verdien av kollokviegrupper og det å ha studievenner, særlig før eksamen:

[...] mot eksamen vi hadde nå i høst, så dannet vi noe sånn nesten kollokvier grupper. Og da satt vi og diskuterte mye mot eksamen og da samarbeidet vi med å finne masse masse pensum og det følte jeg virkelig hjalp mot den eksamen. Så jeg har hatt mer sånn type kollokvier egentlig. Også i vanlige skole-eksamen situasjoner har vi hatt sånn flash-cards og og da hadde sånne typer grupper. Men ellers fokuserer jeg og leser masse alene, og markerer, også tar vi det når det nærmer seg eksamen.

*Mari, student*

Mari beskriver å arbeide sammen med medstudenter tett før eksamen. Dette fungerer godt for henne, selv om hun til vanlig foretrekker å jobbe med pensum alene. Hun forteller også om bruk av flash-cards, som jeg tolker som at studentene «spiller et spill» hvor de skal forklare hverandre ulike tema innenfor pensum. Ved siden av kollokviegrupper og samarbeid har

studentene i denne studien også lagt vekt på betydning av en mindre formell tone i undervisning. Det kan da handle om at undervisere byr på fortellinger fra eget liv og knytter slike hendelser opp mot fagstoff og tema for undervisningstimen (Damsgaard, 2019, 137).

## **Undervisere som byr på seg selv**

Studentene i denne studien har beskrevet at de liker at undervisere byr litt på seg selv i undervisning. Når undervisere byr på seg selv kan det bidra til å skape en varmere og mer uformell stemning i undervisning (Damsgaard, 2019, 137). I teorikapittelet har jeg valgt å se samspillet mellom undervisere og studenter i lys av Skjervheims (1966) litteratur om den treleddede relasjonen. Denne relasjonen kjennetegnes ved at begge parter oppfattes som likeverdige subjekter og deltar i en samtale om det felles anliggende (Skjervheim, 1966). I dette avsnittet skal vi se at den treleddede relasjonen er relevant i forhold til at undervisere byr på ufarlige eksempler fra sitt eget liv og knytter det til fagstoff. Dette bidrar til å skape en varmere stemning i undervisning:

Ja, det var en historie lærer som stoppet opp for å fortelle hvordan ... det var hvordan historie bevissthet eller historie tolkning er forskjellig. Så fortalte hun da historia om hvordan hun hadde opplevd en hendelse med barna sine. Og så hadde de fortalt den samme hendelsen tilbake til henne. Men så var det to forskjellige syn på hva som hadde skjedd ... og ja, det var brukt som et eksempel på hvordan historie tolkninger er forskjellige og som et virkelig eksempel på det [...] Nei den læreren var veldig flink til å dele av seg selv, og f.eks. fortelle om livet sitt, hvor hun kom fra. Å så var det veldig passende hvor det passet inn i undervisninga også. At det ikke var helt sånn uformelt heller.

*Håvard, student*

Her beskriver Håvard at en underviser har delt en hendelse fra eget liv som eksempel for å forklare hvordan historie kan tolkes ulikt av ulike mennesker. Jeg tolker utsagnet til Håvard som at det var en balansegang i hvor mye underviseren delte av sin personlige fortelling og at det ble satt pris på av Håvard. Dette kan også kobles til Kristiansen (2014) og begrepene symmetri og asymmetri i relasjoner mellom underviser og student. Å skape en slik uformell setting kan bidra til å jevne ut det asymmetriske forholdet som finner sted mellom en underviser, som innehar en fagkompetanse som studenten enda ikke har tilegnet seg (Kristiansen, 2014, 111). Thomas deler også av hva han anser som relevant med at undervisere byr på seg selv:

Ja, enkelte har det. Kommer med eksempler fra egne liv og trukket inn personlige historier i undervisningen som er relevant. Spesielt han professoren [navn], snakket mye om det [...] Mange ganger er det relevant, men da er det gjerne ikke en utbrodering om noe personlig. Det

er mer «Dette her skjedde en gang, og det er relevant til [fagstoff]. Dette kan vi knytte til dette fagstoffet, eller noe sånt. Hvis de bruker det for å illustrere et poeng, så er det nyttig. Men hvis de bare laver ut ... så anser jeg det som unyttig og litt forstyrrende.

*Thomas, Student*

Å trekke inn eksempler fra egne liv kan oppleves som å knytte praksis og teori sammen, for studenter. Eksempelene må derimot oppleves som relevante og kunne knyttes til det fagstoffet som er på dagsorden i forelesningen eller i seminar for at det skal oppleves som lærerikt for studentene. Videre utdyper Håvard hvordan dette kjennes ut for han:

Ja, det litt sånn ... litt mindre stivt forhold. At det blir litt mindre stiv stemning i klasserommet. Så det hjelper liksom veldig på at man blir motivert til å jobbe, eller å delta i undervisninga, når det ikke er så stor terskel til å si noe feil f.eks. Det er en naturlig del når det blir litt mer vennskapelig, så er det litt større grenser for å si noe feil. Eller det kjennes i hvert fall sånn ut. Det er jo lov å si noe feil i formelle stemninger og, men det kjenner jo ut som at man flauer seg ut i en stor forsamling da.

*Håvard, student*

Beskrivelsen Håvard kommer med viser at han setter pris på og trives med at undervisere åpner opp for en mindre formell stemning i undervisning. Jeg tolker det også som at Håvard føler en *likeverdighet* ved at det blir delt en personlig fortelling (Skjervheim, 1966; Kristiansen, 2014). Da opplever han at det blir et større rom for å kunne si noe feil, og at det hjelper på motivasjonen hans til å jobbe og å delta i undervisningen. Med en slik utjevning av asymmetri og opplevelse av likeverdighet kan det også gjøre det lettere for Håvard som student å speile seg i undervisere. *Å speile seg* i andre er noe vi gjør når og som kan bidra til utvikling ifølge Meads speilingsteori (Mead, 1934). Ved å få høre personlige historier som kan knyttes til fagstoffet om hva de skal lære, kan det ha en positiv innvirkning på læringen deres. Dette bringer oss videre på den siste dimensjonen i denne studien, som er transformasjon som handler om den faglige og personlige prosessen som ofte finner sted i et studieforløp.

## Transformasjon i studieforløpet

Transformasjon henger som tidligere nevnt sammen med og *gjennom* alle de foregående dimensjonene. Å utvikle seg faglig og personlig er en prosess og hos Damsgaard (2019) beskriver studentene å være på reise, å tenke annerledes og å utvikle seg som menneske (Damsgaard, 2019, 146). Denne prosessen er pågående gjennom hele studietiden for studentene. I Meld. St.16 blir transformativ læring knyttet til at studenter tilegner seg nye perspektiver i studietiden, økt bevissthet, kritisk evaluering og å kunne revurdere egne referanserammer, til likhet med hos Mezirow (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017; Mezirow, 2009). Grunnlaget for transformasjon og endring er ny kunnskap som kan utfordre studentenes tankegang. I Mine funn har studentene delt av sine erfaringer innenfor sin faglige og personlige utvikling.

## Faglig og personlig utvikling i studieforløpet

Under Corona pandemien har mye av undervisningen foregått digitalt, men selv med forelesninger over Teams og Zoom, har Håvard reflektert rundt sin rolle og tilnærming til undervisning:

Ja! Det har blitt veldig satt på spissen, nå med disse digitale forelesningene. Hvor det kanskje er et resultat eller en del av det jeg studerer – til å bli lærer. Så ser jeg for meg, meg selv i den rollen. Men f.eks. det å ha på kameraet, er en stor del for at læreren eller foreleseren skal vite at det er folk som er der og følger med ... og selv tilbake i vanlige undervisninger, så sitter jeg helst helt framme, eller i nærheten, og holder øyekontakt med foreleseren, og følger rett og slett med. Så det er kanskje en bivirkning av å studere til å bli lærere, at jeg har reflektert en del over det. Men helt ærlig tror jeg alltid har jeg har gjort det slik.

*Håvard, Student*

Håvard viser til selvrefleksjon rundt hvordan han vil opptre i undervisning, ved å vise at han følger med ved å holde øyekontakt med foreleseren. Han har reflektert over at det en dag er han selv som skal være læreren som står framme og skal undervise elever eller studenter. Man kan si at han visualiserer seg selv i rollen som lærer. Dette kan forstås som at Håvard gjennomgår en personlig prosess hvor han blir mer reflektert og utvikler en større bevissthet rundt hans framtidige rolle som lærer (Mezirow, 2009; Damsgaard, 2019, 155).

[...] men jeg har kanskje blitt litt mer reflektert over hvordan man oppfører seg i forhold til autoritetsfigurer ... når jeg på en måte trener til å bli en autoritetsfigur.

*Håvard, Student*

Her beskriver Håvard at han tror han har blitt mer reflektert over hvordan han forholder seg til autoritetsfigurer, og at han ser seg selv i som en autoritetsfigur når han skal jobbe som lærer etter utdanningen. Dette kan være et eksempel på Håvard sin prosess med en justering av tidligere referanserammer av tanke- og handlingsmønster, i henhold til hvordan han vil opptre som en autoritetsfigur i framtiden (Mezirow, 2009). For Thomas er det viktig at han selv ser et poeng med det han skal lære:

Det skal godt gjøres at jeg gjør en god innsats for det, hvis jeg ikke ser poenget. Hvis det ikke er engasjerende og jeg ikke ser poenget med å lære det, da har man jo null motivasjon [...] Egeninteresse, da kan jeg bli veldig engasjert. Eller hvis jeg finner det akkurat passe utfordrende, da er det også veldig sånn «Oi, det her var noe som var liiitt på kanten av hva jeg klarer, skal vi se om jeg klarer det»

*Thomas, student*

For Thomas må fagstoff være utfordrende for at han skal bli engasjert. Dette er et tegn på at Thomas er åpen for å ta til seg ny kunnskap og justere sine nåværende referanserammer (Mezirow, 2009). Med utfordringer som er passelige i forhold til studentenes forkunnskaper, øker det engasjementet hos Thomas. Dette samstemmer med den proksimale utviklingssonen, hvor utfordringene ligger akkurat nært nok og samtidig utenfor den forestående kunnskap (Vygotsky, 1978). Mari forteller også om sin utvikling og at hun føler seg litt mer motivert som masterstudent enn tidligere i studieforløpet:

I hvert fall nå som jeg blir så spesialisert, fordi jeg har alltid vært en klassisk flink pike. Jeg gjør nå det jeg får beskjed om på en måte, og alltid vært relativt interessert i historie da. Å så har jeg alltid vært motivert til å studere. Men spesielt dette semesteret, der jeg får en sterkere relasjon, får nyere perspektiver på en del historie ting, og opplever at jeg lærer veldig mye nytt, og også at jeg har kontroll på en del historie ting. Ja, så vil jeg føle at jeg kanskje er litte grann mer motivert nå enn før. Men som sagt, jeg har jo vært motivert hele tiden, men det har kanskje tilspisset seg litt nå.

*Mari, student*

I dette sitatet viser Mari at hun har selvbevissthet rundt det hun kaller å være «en klassisk flink pike» som gjør det hun får beskjed om. Hun legger også vekt på at hun alltid har vært interessert i historie og motivert til å studere, som er en fordel i en krevende og lang utdanning som lærerutdanningen. Hun beskriver at hun opplever å bli spesialisert og at hun får en sterkere relasjon og nyere perspektiver på historie ting. Samtidig har hun kontroll på en del historie ting og dette gjør henne motivert for veien videre. Dette sitatet viser til at Mari har mestringsforventninger til seg selv (Bandura, 1997) og at hun er i en utviklingsprosess hvor bevisstheten øker og referanserammer med tidligere forståelse, utvider eller endrer seg i takt

med at hun kommer høyere opp i utdanningsløpet og tilegner seg ny kunnskap (Mezirow, 2009). Mari reflekterer også rundt eget ansvar i studiekonteksten:

[...] jeg tror det har noe med å gjøre at man ikke skal få alt servert i fanget heller da. Man skal jo kanskje prøve litt selv, tenker jeg. Også bruker man kanskje ikke så mange kilder i starten av året, på første og andre semester, som man gjør på 3 og 4 semester.

*Mari, student*

Her viser Mari å være reflektert rundt sin egen læringsprosess og at hun selv er ansvarlig for å være åpen for nye perspektiver og kunnskap i løpet av studieløpet. Dette er i tråd med Biggs ønske om å rette søkelys mot hva studenter selv gjør innenfor en studiekontekst (Biggs, 2011). Studentene har vist at de er bevisst og reflekterte i sin transformasjonsprosess gjennom studieførløpet og at de både trives med og er åpen for nye ideer og tankemønstre.

# Diskusjon og avslutning

## Innledning

Denne studien har hatt utgangspunkt i å få et innblikk i et utvalg av studenters opplevelser og erfaringer av studielivskvalitet i deres studieforløp. Hensikten er å bidra til utvikling av kunnskap om hva studenter ønsker og verdsetter i et studieforløp gjennom dimensjonene som danner begrepet studielivskvalitet. Dette har jeg gjort ved å gjennomføre kvalitative intervjuer av studenter som står mitt i et studieforløp i høyere utdanning. Jeg har ønsket å utforske problemstillingen: *Hva opplever studenter som god studielivskvalitet?* Med forskningsspørsmålet: Hvordan opplever studenter at kvalitetsdimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon bidrar til god studielivskvalitet? Studien er med dermed ute etter hvordan studenter har det i studieforløpet: når de studerer, samarbeider med andre, i relasjon til undervisere og i forhold til strukturelle rammer på studiet. Dette handler om livskvaliteten de har som studenter, i studieforløpet.

Som tidligere nevnt er dette en replikasjonsstudie, der jeg ønsker å undersøke om jeg finner det samme som Damsgaard (2019). Min studie kan dermed være med på å bekrefte eller avkrefte hennes studie. De 1040 refleksjonsnotatene Damsgaard (2019) har samlet inn fra studenter gir verdifulle refleksjoner. Men i denne studien har jeg ønsket å løfte blikket fra et deskriptivt perspektiv, inn på et fenomenologisk område. I og med at jeg valgt kvalitative intervjuer, vil mine funn gi et annet inngangsperspektiv til å forstå studentenes studielivskvalitet enn hva Damsgaard har gjort i sine tekstanalyser. Mitt forsøk på å løfte blikket er å gå inn på tre enkeltstudenter for å få deres innenfra-perspektiv på opplevde studielivserfaringer. Til sist handler dette om hva studentene anser som god studielivskvalitet innenfor de gitte dimensjonene, som de har delt gjennom å fortelle av sine erfaringer i utdanningen. To aktuelle spørsmål er: Er det slik at det studentene utsettes for i undervisning, fra forelesere, i bøker, med medstudenter osv., gjør de i stand til å fokusere på arbeidsoppgaver? Hvordan påvirker studie- og læringsmiljøet studentenes arbeid med studiene? Disse spørsmålet vil jeg komme tilbake til og besvare i dette kapittel.

Min studie bekrefter i hovedsak Damsgaards studie (2019) innenfor alle dimensjonene struktur, mestring, aktivitet, relasjoner og transformasjon, utenom små variasjoner hos de enkelte studentene jeg har intervjuet. Disse variasjonene vil jeg vise til og diskutere i dette

avsluttende kapittelet. De mest sentrale funnene i denne studien er ulike forhold innenfor dimensjonene relasjoner og transformasjon, som utpeker seg som det viktigste for å oppleve en god studielivskvalitet i høyere utdanning. Det første jeg vil fremheve er relasjonens betydning for studenter, hvor jeg vil diskutere lik- og ulikheter med Damsgaards studie. Deretter vil hovedvekten være på studentenes faglig og personlig utvikling i et studieforløp, innenfor dimensjonen transformasjon. Der vil gå inn på de tre enkeltstudentene Thomas, Håvard og Mari og tolke og diskutere deres synspunkter gjennom erfaringer av hva de som anser kan bidra til en god studielivskvalitet.

### **Relasjoner i studieforløpet veier tyngst for studentene**

Selv om alle dimensjonene er viktige og har stor betydning for studentenes opplevde studielivskvalitet, utpreger relasjoner seg som det viktigste for studentene i denne studien. Det gjør det også i Damsgaards studie (2019, 17). Derfor starter diskusjonskapittelet med dimensjonen relasjoner. En av mine deltakere legger mest vekt på studievenner og kollokvier, og at det fremstår som det viktigste for hans *drive* for læring og studering. Man kan tolke det slik at anerkjennelse i form av *sosial verdsetting* er viktig for denne studenten, som beskrives som at utvikling av egenskaper og evner skjer i et fellesskap med samme mål (Honneth, 2001). For en av de andre er det underviserens engasjement og en god relasjon mellom han som student og foreleseren som har den største betydningen for hans motivasjon til å gjøre det bra på studiet. Det er også nokså utbredt internasjonalt at studenter forbinder en god underviser med en engasjert underviser (Wood i Skodvin, 2016).

### **Engasjement hos undervisere og tilhørighet hos studentene**

Selv om engasjement framstår som er vagt og subjektivt begrep, er det visse momenter som går igjen når engasjement beskrives av mine studenter og tidligere forskning. Det er at engasjement smitter i undervisning og at engasjement kan skapes i et faglig læringsfellesskap (Skodvin, 2016; Skodvin, Lycke & Handal, 2016). I refleksjonsnotatene fra Damsgaard (2019) fremheves det at det har en stor betydning for studentene om underviserne er faglig engasjert, fordi da skaper det engasjement hos dem selv (Damsgaard, 2019, 127). Men hva handler faglig engasjement om? Handler det om kjennetegn ved undervisere og hvor mye engasjement de viser for fagtematikken? Eller dreier det seg om et aktivt læringsmiljø som inkluderer studentdeltagelse?



Mine funn viser at engasjement både handler om underviseres engasjement og om undervisningen inviterer til studentdeltagelse (s.12 i empiri). Jeg tolker sitatene i studien som at engasjement i undervisning har en stor og nærmest avgjørende betydning for studentenes motivasjon for læring. Dette samstemmer med Damsgaards undersøkelser som også sier at engasjement smitter, gir trygghet og en følelse av å være sett og verd noe, hvor det er rom for å senke skuldrene og være opptatt av å tilegne seg ny kunnskap (Damsgaard, 2019, 127, 129).

### **Samarbeid med medstudenter**

Det er ikke bare engasjement fra undervisere som betyr noe for studentene. Relasjoner og samarbeid med medstudenter har en like stor betydning for motivasjon for arbeid med studiene (s.15 i empiri). Dette sier også Damsgaards studie (2019, 133). Med samarbeid henvises det til å ha faste kollokviegrupper å diskutere fagstoff med. Det er også viktig at studentene har lik holdning til arbeidsmetode og et ønske om å diskutere fagstoff og ikke møtes for å være sosial og snakke om andre ting (s.16 i empiri). Derimot er det ikke alle studenter som trives best med å jobbe i kollokviegrupper (s.16 i empiri). En av mine deltakere, Mari, foretrekker først og fremst å jobbe alene:

Variabelt, jeg har ikke vært så mye på kollokviegrupper egentlig. Jeg var det ganske mye første året. Men så trives jeg egentlig best med å lese alt pensum alene, også heller diskutere ting senere, nærmere eksamen.

*Mari, student*

Her påpekes det at Mari trives best med å lese alt pensum alene, å så diskutere fagstoff med medstudenter når eksamen nærmer seg. Sitatet viser at ikke alle studenter ønsker å jobbe i grupper flere ganger i uka, og at Mari som enkeltperson foretrekker å jobbe alene for det meste. Ut ifra dette sitatet har kanskje relasjoner på studiet en litt annerledes betydning for Mari enn for de to andre studentene i denne studien og fra de fleste studentene i Damsgaards studie (2019, 135). Damsgaard (2019) trekker fram sosial verdsetting, solidaritet og symmetri når hun snakker om samarbeid mellom studenter. Gode samarbeidserfaringer handler om at alles bidrag blir verdsatt og at studentene opplever mening med å jobbe med andre som har ulike perspektiver enn dem selv på ting. Et slikt samarbeid innebærer å utvide egen horisont og inngå i fellesskap som rommer og verdsetter ulikhet (Damsgaard, 2019, 136).

Jeg har tolket at Mari foretrekker å studere alene, men ønsker å delta på et samarbeid som bidrar til å utvikle kunnskap når eksamen nærmer seg. Når eksamen nærmer seg, er muligens

flere studenter motiverte for å både lese og diskutere pensum. Dermed vil det være en større interesse for å utveksle oppfatninger og meninger og utvikle kunnskap om fagstoffet som skal gjennomgås.

### **En uformell tone med undervisere**

Studentene i min studie har i empiri kapittelet (s.17) lagt vekt på at de setter pris på undervisere som byr på seg selv og lar de få et innblikk i deres verden gjennom personlige eksempler i undervisning. Disse funnene er til likhet med resultatene i Damsgaards undersøkelse, og hun påpeker også viktigheten av at undervisere bruker humor (Damsgaard, 2019, 129). Dette kan være med på å forsterke relasjonen til undervisere. Det må også påpekes at det ikke er en personlig relasjon studentene beskriver, men en nærere relasjon til sine undervisere innenfor fagfeltets interesseområde, og i *rollene* som student og underviser/foreleser. Ved å by på seg selv framstår forelesere med et menneskelig ansikt og gir studentene en følelse av å «kjenne» foreleseren. Denne opplevd nære faglige relasjonen kan bidra til en opplevelse av å være en del av et læringsfellesskap. I dette læringsfellesskapet bør både undervisere og studenter være bidragsyttere, slik at aktørene angår hverandre (Giddens, 1978) som likeverdige subjekter og med en symmetrisk relasjon. Henviser til Skjervheim (1966) og Kristiansen (2014) i empiri (s.17).

*Å koble seg på elevene* er et uttrykk som brukes i grunnskolen for å etablere en kontakt og relasjon med elever (Smette, Stefansen & Silseth, 2017). I en tidligere eksamensoppgave har jeg stilt spørsmålet: Hvordan kan dette gjøres i praksis? Dette kan sammenlignes med *å by på seg selv* i undervisning (s.17 i empiri). Som påpekt i min eksamensoppgave *Sosial ulikhet og frafall i videregående opplæring* (2019) handler det for det første om at lærere og undervisere er villig til å gjøre en selvevaluering og reflektere rundt deres egen tilnærming til elever og studenter i undervisning. Dette kan innebære å ha innta et selvkritisk blikk på f.eks. holdninger, talemåte og om de inviterer til dialog og aktivitet i undervisning. For det andre handler en god tilnærming til elever om å spille på felles interesser som en inngangsport. Det kan f.eks. være innenfor idrett, musikk eller dataspill (Smette, Stefansen & Silseth, 2017). I undervisning i høyere utdanning kan det også være relevant å komme med eksempler knyttet til interesseområder. Eller så kan undervisere komme med eksempler fra sitt eget liv og knytte det til fagstoffet og pensum som gjennomgås i undervisning, slik deltakerne i denne studien har fortalt (s.18 i empiri). At undervisere byr på seg selv i undervisning kan også oppleves som en «bro» fra arbeidsliv til studieliv:

Ja ... og jeg liker den tilnærmingen til undervisning. Fordi det blir på en måte mer autentisk. Ja, litt mer relatert til hverdagen. Også er jo jeg ikke ... ja altså, studie Akademika generelt er jo ganske nytt for meg egentlig, eller var det når jeg begynte. Og det gjorde det mye lettere å knuse denne barrieren mellom arbeidslivet som jeg kom fra og studielivet [...] Ja, man blir mye tryggere på undervisninga da, også blir det mye varmere stemning. Altså det blir litt mer uformelt, på en positiv måte.

*Håvard, student*

Når undervisere byr på egne eksempler fra sitt liv, beskriver Håvard at det gjør studielivet mer kompatibel med erfaringer fra arbeidslivet, og det blir lettere å forstå fagstoffet som blir tatt opp. Håvard beskriver undervisning som tryggere og med en varmere stemning når undervisere deler noe av seg selv eller sitt liv til studentene. Han synes det er positivt med en mer uformell stemning. Ikke minst er det lettere å koble fagstoff til noe kjent, hverdagen. Også til arbeidslivet, som han var i før. I mine funn omtaler studentene det som en varmere stemning, mer uformelt og at det er rom for å si noe feil, som fører til at det blir lettere å tørre å ta ordet. I refleksjonstekstene hos Damsgaard (2019) omtales dette som en form for nærhet mellom undervisere og studenter. Nærheten erfares mellom undervisere og enkelt studenter, men også i felles undervisning. Engasjement og nærhet i undervisning har en forpliktende og motiverende virkning på studenter gjennom studiet (Damsgaard, 2019, 132).

Intervjuene med mine studenter viser at relasjonene både til underviserne og medstudenter har en stor innvirkning på den enkeltes motivasjon i studiearbeid. Dette kan forstås som et behov for tilhørighet, som alle mennesker har. I dette tilfelle gjelder det å tilhøre studentgruppen. I lys av empirien om relasjoners innvirkning i undervisning, kan denne studien konkludere med at underviseres engasjement for faget sitt og deres evne til å skape engasjement hos studentene har en ganske stor betydning for studentenes studielivskvalitet i studieforløpet. Dette gjelder særlig i starten av et studieforløp (s.14 i empiri). Relasjonene innenfor studiekonteksten veier dermed tyngst for opplevelse av en god studielivskvalitet, til likhet med refleksjonsnotatene hos Damsgaard (2019, 17).

## Den transformative prosessen

Transformasjon er den dimensjonen hvor faglig og personlig utvikling skjer ifølge Damsgaard (2019, 146) og Mezirow (2009). Hos Damsgaard (2019) er transformasjon en egen dimensjon, men den er også et resultat av de andre dimensjonene. Transformasjon er en veldig personlig prosess, selv om utvikling også skjer på et faglig nivå. Hvordan skjer en faglig og personlig utvikling? Nå vil jeg gå inn på transformasjonsprosessen hos både Thomas, Håvard og Mari's gjennom deres opplevelser og erfaringer i på studieløpet - slik som jeg har blitt kjent med dem i intervjuene, i transkripsjonsarbeidet og gjennom utallige gjennomganger av materialet. Dette skal jeg gjøre ved å oppsummere og diskutere utsagnene fra det empiriske materialet opp mot det angitte teorigrunnlaget og Damsgaards (2019) forskning.

Utdanningsforløpet skal forme studentene til å bli selvstendige fagpersoner med en grunnleggende kompetanse for å gå ut i arbeidslivet. I dette tilfellet, som lærere. Denne transformative prosessen beskrives også av deltakerne mine i studien. De to som er masterstudenter og har reflektert mer rundt studiets prosess, enn hva deltakeren min på bachelor nivå har gjort. Naturlig nok fordi han ikke har kommet så langt i utdanningsløpet som de andre, og da har færre erfaringer å reflektere rundt, sammenlignet med masterstudentene som skulle starte å skrive masteren sin da de ble intervjuet. Nå skal vi gå dypere inn på hver enkelt students erfaringer i studieforløpet.

### Thomas

Som student skiller Thomas seg fra de andre to deltakerne, fordi han for det første er bachelor student og dermed har mindre *erfaringer* å reflektere over i studieforløpet, enn de to andre MA-studentene. For det andre har han også hatt mindre *tid* til å reflektere rundt opplevelser og erfaringer på studiet. For det tredje kan han ikke *sammenligne* erfaringer fra BA og MA studiet, fordi han bare har erfart å være i et BA-forløp i sin studietid.

I struktur dimensjonen har Thomas lite kritiske og negative opplevelser å henvise til. Han nevner i et sitat (s.4 i empiri) at pensum har vært klart på forhånd så vidt han kan huske og at han uansett ikke pleier å tenke over eller kjøpe pensum litteratur før semesteret er startet. Dette virker ikke til å være noe han har reflektert mye rundt, i og med at han ikke har opplevd

noen problemer knyttet til kjøp av pensumbøker. På spørsmål om han tror struktur i forhold til pensum, emnebeskrivelser og informasjon i canvas har påvirket han på noen måte, har han svart at han ikke har opplevd *u-struktur* på studiet. Dermed har han ikke hatt grunnlag for å reflektere om det ville påvirket hans motivasjon. Likevel mener han at det mest sannsynlig ville hatt en påvirkning på motivasjonen hans om studiets struktur ikke hadde vært i orden (s.5 i empiri). Det kan se ut som at når struktur er på plass i studiet «blir den borte» for studentene. Dette kan tolkes som at struktur egentlig bare blir synlig for studenter, når den ikke fungerer eller ikke er til stede.

Thomas har beskrevet at han som regel får skriftlige tilbakemeldinger på arbeidskrav. Men at det noen ganger kun står godkjent eller ikke godkjent, og det synes han er kjedelig. Videre sier Thomas at han trives med en god tilbakemelding med en lang tekst om hva som er bra og hva som kan forbedres i hans oppgave. Han liker de lange tilbakemeldingene fordi de gjerne er konstruktive og peker spesifikt på hva han burde endre for at teksten skal kunne bli bedre. Thomas synspunkter er lett å forstå i henhold til tidligere og nyere forskning om faglige tilbakemeldinger, som sier at tilbakemeldingene må være konstruktive og fremover lent for å kunne gi mening og en effekt på studenter (Hattie & Timplerley, 2007; Raaheim, 2019).

På spørsmål om muntlige og skriftlige tilbakemeldinger har noe å si på motivasjon for selvstendig arbeid, utdypet Thomas at både positive, kritiske og konstruktive tilbakemelding har mye å si for hans eget engasjement for arbeid og at det også gir han en følelse av å bli sett, noe som øker hans motivasjon (s.8 i empiri), slik Deci & Ryan (2000) også påpeker. Thomas fremhever også at det har en stor faglig betydning for han, med muntlige tilbakemeldinger, og at muntlige tilbakemeldinger muligens kan ha en større innflytelse på han enn skriftlige tbn (s.9 i empiri). Her påpeker Thomas å ha opplevd å få mye muntlig tilbakemelding på et gruppearbeid i ex. Phil. Han beskriver at de først jobbet i gruppe, og deretter kom underviseren for å høre hva de hadde kommet fram til. Etter å ha fortalt hva de hadde diskutert hadde underviseren sluppet en «tankebombe» på dem ved å stille flere spørsmål som studentene ikke hadde tenkt på enda. Dette synes han var morsomt og at han følte han lærte noe av situasjonen. Jeg tolker eksemplet Thomas beskriver som at han opplevde å få utvidet sine oppfatning og horisont om et tema, slik Mezirow (2009) beskriver transformasjon med en perspektivutvidelse.

Når det kommer til å få kritikk på innleveringer og arbeidskrav er Thomas opptatt av *hvordan* kritikken er utformet. Dette er til likhet med hva Raaheim (2019) og Hattie & Timperley

(2007) sier om effekten av faglige tilbakemeldinger. Thomas beskriver å ha behov for mer utdypende forklaringer, altså konkrete tilbakemeldinger på hva som eventuelt er dårlig og kan forbedres og kaller det for pekepinne (s.9 i empiri). Stryk og punktum, altså godkjent eller ikke godkjent er ikke en god nok tilbakemelding for Thomas.

I undervisning trives Thomas med at det åpnes opp for studentmedvirkning og dialog i forelesninger (s.11 i empiri). Enkelt og greit sier han at han får et større utbytte av at de f.eks. får spørsmål som de skal diskutere sidemannen underveis. Dette handler om å være aktiv i undervisning, slik Damsgaard har påpekt sin studie (2019, 105). For Thomas handler det også om å få en pause fra forelesning, og at konsentrasjon blir fornyet og hodet blir klart for neste poeng i forelesningen. Han beskriver at det lettere å seg fokusert ved en slik struktur på forelesningen.

I relasjoner og engasjement på studiet, legger Thomas vekt på at han blir engasjert hvis underviseren er engasjert og viser entusiasme for emnet (s.13 i empiri). Han beskriver å bli smittet av energien foreleseren utstråler. Thomas beskriver å legge vekt på kroppsspråk og holdninger hos underviseren som av betydning for om han blir revet med i undervisningen. Disse momentene er knyttet til Skodvins (2016, 103) forskning om engasjement i undervisning. I et annet utsagn fra Thomas nevner han at noen undervisere bare snakker ut fra sitt eget hode og ikke enser studentene, mens andre igjen har en intensjon med å forsøke å lære studentene noe, og ikke bare ser de som en forsamling (s.14 i empiri). Da har han lagt vekt på forskjellen mellom *de som ser og de som ikke ser de som studenter*. Dette forstår jeg i sammensetning med teori om å bli anerkjent som student hos Kristiansen (2014).

Thomas setter også pris på medstudenter og kollokviearbeid. Da er det viktig for han at gruppen har flere *pådrivere* for å lære faget og at det er rom for å spørre om alt (s.16 i empiri). Når undervisere byr på personlige historier i undervisning, synes Thomas det er interessant hvis historien er relevant for fagstoffet og de kan illustrere et poeng. Til likhet med Damsgaards funn (2019, 129).

Oppsummert tolker jeg at Thomas blir engasjert og interessert i å lære, hvis han ser et poeng med oppgavene han får. Studiene må også oppleves som utfordrende og ligge på grensen mellom hva han forstår nå og det han kan lære. Altså er Thomas bevisst sin egen proksimale utviklingszone og er opptatt av at faglige oppgaver må være utfordrende. At Thomas legger så

mye vekt på utfordringer på studiet, oppfatter jeg som at han er åpen for å ta til seg læring og at han er i en transformativ prosess hvor han er bevisst på å utvikle seg og ønsker å ta til seg ny læring.

## **Mari**

Mari knytter en god struktur på emnet til forutsigbarhet om hva som skal skje på studiet. Forutsigbarhet er viktig for at hun skal kunne vite hva som forventes av henne som student i de ulike emnene hun har på studiet (s.2 i empiri). Det gjør det også lettere å bli motivert. For hvis det er «kaos» på studiet, er det ikke like gøy og det blir vanskeligere og demotiverende å studere, mener hun.

Med en god struktur på studiet fremhever Mari at forelesere i starten av et emne presenterer hva som skal skje, hva som er vurderingsformen for eksamen og lignende ting (s.4 i empiri). På et emne i dette semesteret gjorde de ikke dette og gikk heller rett på sak og fagstoff i forelesningen. Da opplevde hun å måtte finne ut av ting på egenhånd, da nevner hun tidspunkt for eksamen og hva hun skulle vurderes i på emnet. Det skjedde også en misforståelse om tilleggslitteratur på emnet. Hvor mari trodde at den var valgfri, men på et zoom-møte med eksamensveileder kom det fram at den litteraturen skulle hun ha lest og også måtte bruke på eksamen. Denne informasjonen mener hun hadde vært fint hvis det ble sagt på starten av emnet. Likevel påpekte hun at dette kanskje har noe med en overgang fra bachelor til masterstudent å gjøre, og at det kanskje er selvsagt for mange. Men hun trodde at tilleggslitteraturen ikke var noe det ble forventet at hun skulle lese. Derfor konkluderte hun med at tilleggslitteratur trenger hun ikke å lese og det har hun ikke tid til heller. Dette beskriver hun selv å henge sammen med forventninger til dem som studenter og at hva de forstår som *forventinger* til dem. Hun hadde tatt for gitt at tilleggslitteratur helt sikkert er for de studentene som er ekstra interessert i temaet. Dette eksempelet viser at struktur og informasjon kan svikte på studie og at det kan ha konsekvenser for studentenes læring.

Det siste Mari er opptatt av innenfor struktur på studiet er prosjektskissefaget hun forteller at de har hatt i starten av masterstudiet (s.6 i empiri). Dette beskriver hun å være helt fantastisk at de har hatt så tidlig på semesteret. Fordi at de sparer mye tid med å ha det tidlig, og at de hadde «dødd» hvis de ikke hadde hatt det så tidlig. Spesielt i historie emner hvor de har hatt så mange ulike kilder og at de bruker tid på å finne fram til alle kildene. Derfor er hun

takknemlig for å ha startet med prosjektskissefaget så tidlig. Jeg tolker det som at Mari mener dette er god planlegging på studiet.

Med faglige tilbakemeldinger beskriver Mari først å ha fått godkjent eller ikke godkjent på arbeidskrav hun har levert inn. Etter å ha tenkt seg litt om sier hun å ha fått konkrete tilbakemeldinger på hva som var bra og ikke bra på en tekst. Dette tolker jeg som at Mari ikke har fått alt for mange faglige tilbakemeldinger på innleveringer. Deretter forteller hun videre om prosjektskissefaget sitt og at hun opplevde å veldig bra og konkrete tilbakemeldinger på den. Hun beskriver prosjektskissefaget som et samarbeid mellom henne, veilederen og foreleseren og at hun også fikk muntlig tilbakemelding på en fremføring hun holdt. Dette er en læringssituasjon hun husker godt og beskriver detaljert (s.8 i empiri). Tilbakemeldingene inneholdt hva som var bra og hva som ikke var like bra på arbeidet hennes. Dette kan tolkes som at hun fikk konkrete, konstruktive og kritiske tilbakemeldinger på arbeidet (Hattie & Timplerley, 2007; Raaheim, 2019). Avslutningsvis beskriver Mari å ha fått mye tilbakemeldinger dette semesteret, men at hun generelt føler hun ikke har fått så mye tilbakemeldinger tidligere på emner.

Mari synes det er veldig hyggelig å få positive tilbakemeldinger og å bli anerkjent som student og illustrerer en positiv tilbakemelding (s.8 i empiri), som hun fikk høre etter sin muntlige eksamen hvor de kunne velge tema selv. Hun forteller å ha valgt å snakke om et litt uvanlig tema og historie bruken av dette, og etter fremføringen fikk hun tilbakemelding om at det var et interessant, annerledes og uventet tema. Dagen etter fikk hun karakter og dette var en hyggelig opplevelse for henne. Hun beskriver at dette gjorde henne mye mer motivert siden hun fikk en muntlig tilbakemelding og at gjelder selv om tilbakemeldingen er negativ eller konstruktiv.

Mari setter pris på og synes det er lærerikt å få høre hva hun egentlig trenger å jobbe med, hva som er bra og med søkelyset på det konkrete som kan forbedres (s.9 i empiri). Men hun påpeker også at det kan variere hvor flink hun er til å håndtere en negativ tilbakemelding. Det kan oppleves som trist hvis tilbakemeldingen er «heftig» som hun sier. Tilbakemelding er viktig på innleveringer, men Mari fremhever at måten man sier det på og særlig hvis det er negative tilbakemeldinger så har måten det blir gitt på en stor betydning for henne, for at hun skal håndtere tilbakemeldingen bra. Til slutt legger hun til at på den annen side så er det bare gjennom konstruktive tilbakemeldinger at man kan bli bedre i faget. Dette er relevant for



nyere forskning som legger vekt på at *hvordan* en tilbakemelding gis, kan ha en betydning for studenters indre motivasjon (Raaheim, 2019, 50).

På spørsmål om en god tilbakemelding kan øke hennes motivasjon svarer Mari at særlig hvis man er høyt oppe i sikte og får tilbakemeldinger om at oppgaven er bra og hun bringer inn nye perspektiver, så fungerer det som motivasjon (s.10 i empiri). Det samme gjør en god karakter på arbeidet. Hun sier at hun alltid gjør sitt beste også får det bli som det blir, men at det alltid er gøy å få gode karakter og spesielt hvis det har vært vanskelig og hun har jobbet hardt for det. Da oppleves det som velfortjent.

Motivasjon henger sammen med relasjoner på studiet. Mari forteller at det er veldig stor forskjell hos undervisere i hvilken grad de velger å åpne opp for studentmedvirkning i forelesninger (s.11 i empiri). Hun beskriver at noen velger å stille studentene mange spørsmål, noen har laget oppgaver til dem, mens andre har mest monologer i forelesninger. De som lager oppgaver til dem kan f.eks. gi de et tema og be de om å reflektere over det og det, eller at de skal finne ut av noe ved å søke det opp i et arkiv. Det er veldig variabelt hvordan undervisere legger opp undervisning, mener Mari. Det ser ut til at Mari har gjort seg noen tanker rundt underviseres tilnærming i undervisning, men hun har også reflektert rundt studentenes eget ansvar i studiene. Hun beskriver at hun settes pris på om foreleseren stiller de spørsmål og forsøker å få de som studenter til å reflektere, framfor at de sitter der i hører på ting i over en time. Men hun påpeker videre at studentene også har et valg og ansvar for å faktisk svare på spørsmålet dersom det blir stilt. Også hvis de blir delt inn i mindre grupper hvor de skal diskutere noe, at de faktisk diskuterer fagstoffet. Det er også viktig at de har gjort *forarbeidet* før undervisningen, slik at diskusjonen og gruppearbeidet kan gi noe mening og være diskuterbart. I det nylige semesteret beskriver hun at de har hatt veldig mye godt samarbeid mellom fagene fordi at emnene er sterkt knyttet opp mot hverandre. I tillegg kan mange av foreleserne navnet på studentene, og dette er mener Mari er en god relasjonsbygging.

Selv om det er hyggelig at forelesere lærer seg navnet på studentene, mener Mari at man ikke kan forvente at de skal lære seg navnene på alle studenter, i hvert fall ikke på 1000-emnene (s.14 i empiri). Hun fremhever at de på hennes kull kun har vært nitten studenter og at alle har hatt de samme tre emnene. At foreleserne da kan navnet på alle studentene og bruker navnene deres, synes hun er veldig hyggelig. Dette skaper veldig nære relasjoner og for Mari gjør

henne motivert til å ville jobbe med studiene og vise at hun jobber, både for foreleserne, men også for de andre studentene. Dette samstemmer med Damsgaards studie (2019, 131).

Å jobbe sammen med medstudenter verdsettes av Mari, selv om hun også trives godt med å jobbe alene med fagstoff. Mari forteller om at hun og flere andre studenter dannet en kollokviegruppe mot eksamen, hvor de satt og diskuterte sammen og at de samarbeidet med å finne pensum (s.16 i empiri). Dette måten å arbeide på synes hun var nyttig mot eksamen, og hun trives best med å gjøre det slik. Mot en vanlig skole-eksamen har også brukt flash-cards og diskutert disse i grupper. Flash-cards oppfatter jeg som et slags spill, hvor en trekker et kort med et tema også skal en annen student beskrive og forklare hva temaet handler om og innebærer. Utenom dette trives Mari best ved å lese og markere alene, og heller prioritere gruppearbeid nærmere mot eksamen. Dette er ulikt fra Damsgaards funn (2019) som ikke sier noe om at studenter foretrekker å jobbe alene, fremfor med medstudenter.

Mari har jevnt over fortalt over sine refleksjoner rundt sin faglige og personlige utvikling gjennom studieforløpet. Hun sier også at hun føler seg litt mer motivert nå på masternivå enn tidligere, fordi hun nå blir spesialisert på enkelte temaer. Hun beskriver seg selv som en klassisk flink pike som alltid har gjort som hun har fått beskjed om, men at hun alltid har vært relativt interessert i historie og alltid vært motivert til å studere. Dette siste semesteret har hun opplevd å få en sterkere relasjon til underviserne, og hun har fått nyere perspektiver på en del historie ting. Hun opplever dette semesteret å lære veldig mye nytt, samtidig som hun også føler at hun har kontroll på mange historie ting. Derfor er hun muligens litt mer motivert nå enn tidligere. Dette viser også at Mari er i en transformativ prosess i studiet (Mezirow, 2009).

Jeg tolker Mari som at hun er veldig bevisst sitt eget ansvar som student og at hun selv tar mye ansvar for egen læring. I det siste sitatet nevner hun at å studere handler også om å ikke få alt servert i fanget, at man må prøve litt selv (s.20 i empiri). Hun viser også til forskjellen på tidlig forløp i studiet, hvor man ikke bruker så mange kilder på skriftlige arbeid, som man gjør på senere semester. Jeg vil si at mari er en reflektert student rundt sin egen læreprosess og transformasjonsprosessen som foregår i hennes studieforløp. Videre tolker jeg at er det forutsigbarhet og god informasjon om undervisningsrom, pensum og emnene som er det aller viktigste for studielivskvaliteten til Mari. Deretter verdsetter hun engasjementet hos underviserne og at motivasjonen for læring øker dersom de klarer å skape engasjement hos henne.

## Håvard

Som lærerstudent på masternivå virker det til at Håvard har reflektert dypere rundt sin rolle som student og studieprosess enn hva Thomas har gjort. Gjennomgående har Håvard gitt gode beskrivelser og refleksjoner av sine erfaringer og opplevelser i alle dimensjonene. Håvard har også vært veldig opptatt av studiehverdagen sin under Corona-pandemien og at studentene på hans kull ikke har hatt mulighet til å ha fysisk undervisning eller være på campus under store deler av hans masterperiode. Dette har preget hans studiehverdag og motivasjon for å arbeide med studiene. Derfor har noe av refleksjonene til Håvard omhandlet hvordan Corona-pandemien har påvirket han som student og dermed hans studielivskvalitet.

I intervjuene har studentene kommet inn på hvordan de har opplevd undervisning under Corona-pandemien, i og med at intervjuene ble utført i tidsrommet når Universitetet og nesten hele Norge var nedstengt. Studentene har vært noe opptatt av hvordan dette har påvirket deres studiehverdag. Hovedfokuset i min studie er ikke på endring i undervisning under pandemien, selv om det også kunne blitt en interessant masteroppgave å skrive. Håvard er den studenten som har lagt mest vekt på hvordan han opplevde studiehverdagen når UiT var pålagt å ha digital undervisning i 2020:

Ja, det har noe å si og jeg føler spesielt at jeg blir så fort uinteressert i å henge med. Altså nå de siste gangene, så har jeg gått inn i de skippertaksvanen, om at jeg sparer bare alt til slutt, også orienterer jeg meg på slutten av året om hva som har skjedd. Fordi det er så umotiverende å følge med. Men det handler også om at det er ikke er så spennende å ha digital forelesning. Jeg føler at det er en stor del av det, fordi man blir «prima» og motivert av å komme seg ut av leiligheten og komme seg på UiT.

*Håvard, student*

Her påpeker Håvard at han opplevde digitale forelesninger som så kjedelige, at han mistet motivasjonen til å følge med i undervisninga under Corona pandemien. Dette førte igjen til at han måtte ta i bruk skippertaksvanen og orientere seg om fagstoffet på slutten av semesteret. Håvard beskriver å bli «prima» og motivert av å komme seg ut hjemmefra og på universitetet når han skal studere. Å bli prima forstår jeg her som å bli motivert av å komme seg ut av leiligheten. Dette tolker jeg som at Håvards livskvalitet innenfor studiekonteksten er blitt redusert under den pålagte digitale undervisning, noe han også påpeker i flere sitater som jeg har valgt å utelate fra studien på grunn av begrenset plass i teksten.

Med en god struktur presentert på studiet, beskriver Håvard å bli klar, bevisst på hva han skal gjøre og også mer strukturert selv (s.2 i empiri). Hvis det sies tydelig i en forelesning om hvilket pensum det forventes at de skal lese til neste gang, mener Håvard at det er lettere å få det med seg og faktisk lese pensum, kontra at det bare står som skriftlig informasjon i emneplanen. Tydelige muntlige beskjed rundt praktisk informasjon verdsettes av Håvard. Likevel påpeker han også at det har en relevant betydning at informasjon også kommer som en kunngjøring på Canvas. Dette blir som en ekstra påminnelse om hva og at de må huske å lese pensum til neste forelesning. Han kommer med et godt eksempel hvor han ikke hadde fått med seg at han skulle ha presentasjon for de andre studentene dagen etter, og kun ble påmint av en medstudent. Videre mener han også at det har vært utydelige arbeidskrav på flere emner og at ikke all informasjon har vært samlet oversiktlig i moduler på Canvas (s.3 i empiri). Han påpeker at en god struktur på Canvas med tidspunkt for forelesninger og undervisning og oppsett for oppgaver og arbeidskrav er veldig viktig for han som student. Dette beskriver han som kritikkverdig på studiedisiplinen hans.

Når det kommer til pensumlitteratur, er ikke Håvard like kritisk til sin studiedisiplin. Her beskriver han at det er veldig tydelig på hvilke bøker de skal han og han omtaler Akademika som superhelter som lager ferdige bokpakker til dem (s.4 i empiri). Dette gjør at studentene slipper å bruke noe særlig tid på å lete etter hvilket pensum de trenger for ulike emner. Det står også klart i Canvas hvilke bøker det forventes at de skal kjøpe og lese i ulike emner. På spørsmål om god strukturelle rammer på studiet gjør han mer motivert for selvstendig arbeid sier Håvard at han ikke har tenkt på om det gjør han mer motivert. Men at han synes det er lettere å begynne å studere hvis det er en god struktur rundt forhold på studiet. Håvard sier at det gjør det enklere å ikke selv måtte ha stålkontroll rundt alt på ulike emner og at han sparer mye energi hvis foreleser eller emne-ansvarlig har en god struktur på emnene generelt. Enkelt og greit blir det på denne måten lettere for Håvard å følge med.

Håvard forteller at kvaliteten på tilbakemeldingene han får på arbeidskrav og oppgaver varierer veldig (s.7 i empiri). I noen emner har han opplevd at teksten hans blir «super-slaktet», men i andre emner og i historie har ikke tilbakemeldingene vært like kritiske. Derimot beskriver han å alltid ha fått konstruktive tilbakemeldinger på faglige innleveringer. Jeg kan tenke meg til at dette muligens var i starten av studiet til Håvard at han erfarte at arbeidet ble super-slaktet, og at han hadde et stort faglig forbedringspotensial. Selv om hans beskrivelser av tilbakemeldinger er sterke, avslutter han med at tilbakemeldinger tross alt har

vært konstruktive, i tråd med forskning på tilbakemeldinger (Hattie & Timplerley, 2007; Raaheim, 2019).

Videre forteller Håvard om sin reaksjon hvis han får det han kaller en negativ tilbakemelding og at han da mentalt argumenterer imot det negative og så konsentrerer seg om det positive i tilbakemeldingen (s.10 i empiri). Dette tolker jeg som en forsvarsmekanisme, som kan være en naturlig første-reaksjon når man får kritikk. Deretter sier han at han egentlig ikke bryr seg om tilbakemeldingene, så lenge arbeidet er bestått. Dette var uventet for meg å høre, i og med at jeg selv har satt så stor pris på faglige tilbakemeldinger i mitt studieforløp. Damsgaard (2019) har heller ikke hatt søkelys på studenter som ikke verdsetter en tilbakemelding på innlevert arbeid. Likevel legger Håvard raskt til at å få kritikk på innleveringer er litt tosidig. På den ene siden rasjonaliserer han med at det eneste poenget med å være på studiet er at han skal bli ferdig og at det derfor ikke er så nøye med tilbakemeldinger. På den andre siden beskriver han en stolthet som blir veldig glad hvis han får en god karakter og at det er litt kjedelig å få en dårlig karakter også. Jeg tolker utsagnet hans som det viktigste for Håvard er å komme seg gjennom studiet og bestå utdanningen. Men jeg tolker det også som at å få en god karakter eller positive tilbakemeldinger likevel oppleves godt og tilfredsstillende for Håvard som student.

Håvard forbinder strukturerte emner hvor det er flere arbeidskrav og de får tilbakemeldinger underveis med at motivasjonen hans øker for å gjøre det bedre på neste arbeidskrav (s.11 i empiri). Men han legger også raskt til at det også handler om hvilket forhold han opplever å ha til foreleseren på de ulike emnene. Fordi hvis Håvard «ikke bryr seg» om foreleseren i det hele tatt, blir han ikke motivert til å gjøre det bedre i neste arbeidskrav, så lenge han har bestått det første. Hvis han derimot føler og opplever en god relasjon til foreleseren ønsker han å gjøre det bedre i neste arbeid, fordi da handler det litt om å imponere foreleseren også. Dette stemmer med Damsgaard studie (2019, 17), på at relasjoner betyr mest for studenter i forhold til motivasjon, selvstendig arbeid og for å speile seg i nye signifikante andre (Mead, 1934).

Struktur på emner går igjen som en viktig del av en god opplevelse i undervisning for Håvard. På spørsmål om hvordan han kan bli engasjert i undervisning legger han vekt på at fag og emner som oppfordrer til diskusjon og som lar han som student delta i undervisning. Han forteller å ha vært veldig fornøyd med engelsk emnene han har hatt fordi de innebar å

analysere litteratur. Men han er også fornøyd med pedagogikk fagene på utdanningen fordi de har vært godt strukturert og lagt opp til at studentene kan delta aktivt gjennom diskusjoner i undervisningen (s.13 i empiri). Studentdeltagelse med dialog og diskusjon oppfatter jeg som veldig viktig og sentralt for Håvards motivasjon i studiearbeid. Dett samstemmer med Damsgaards studie (2019, 107).

Undervisere som engasjerer seg for å få hans innspill og inviterer til dialog i undervisning fremhever han også som noe han verdsetter. Håvard fremhever igjen engelsk emnene hvor foreleserne har vært veldig inkluderende på å oppdrive entusiasme for fellesskapet og at de fulgte tett på studentene i undervisning (s.14 i empiri). Dette beskriver han som å ha satt en «presidence» for resten av hans studietid. Dette tolker jeg som at Håvard har opplevd underviserne på emnet som opptatt av å ville engasjere studentene tidlig på studiet. Jeg tolker det også som at det gode førsteinntrykket Håvard fikk av underviserens tilnærming sitter igjen som en motivasjon for det videre arbeidet på studiet.

At forelesere tar seg tid til å lære seg navnene på studentene setter Håvard stor pris på.

Likevel har Håvard uttalt at han ikke har følt et spesielt behov for å bli sett og anerkjent som student:

Egentlig ikke, men så kan det være litt på min side at jeg ikke har søkt etter å ha blitt sett liksom. Men på 1000-emnene, så følte jeg kanskje at jeg trengte mer hjelp og var kanskje litt mer aktiv på å spørre. Jeg følte at i 1000-emnene så fikk jeg mer støtte i arbeidskrav og eksamens tida enn på 3000 nivået. Men så er det jo det at jeg føler ikke at jeg trenger den støtten heller, så det kan jo være to årsaker her [...] jeg føler at jeg ble sett akkurat så mye som jeg ønsket å bli sett.

*Håvard, student*

Håvard beskriver her å være bevisst på eget ansvar om å søke etter å bli sett eller be om støtte hvis han har behov for det (s.14 i empiri). På 1000-emner, altså i starten av studietiden beskriver han å ha vært mer aktiv på å spørre etter hjelp og at han også fikk støtte da. Etter hvert i studiet på 3000-nivå har han ikke følt et like stort behov for å bli sett og dermed ikke søkt etter det heller. Dette er ulikt fra Damsgaards studie (2019, 129) som hovedsakelig har satt søkelys på betydningen av å bli sett som student.

I samarbeid med medstudenter har interessen for fagstoffet en stor betydning for Håvard. Han nevner også at dagsform og andre hverdagslige forhold også kan virke inn på motivasjon for å arbeide med studiene. Videre påpeker han også at fagstoff kan bli mer interessant for

studenter generelt, hvis undervisere eller emne-ansvarlig aktivt legger opp til kollokviégrupper for studenter. Dette begrunner han med at han selv har en kollokviégruppe hvor han synes at de jobber ganske godt sammen og at det er både artigere og mer engasjerende å jobbe sammen med gruppa enn å lese masse pensum alene før en forelesning (s.15 i empiri).

Håvard deler også av erfaringer med at undervisere har bydd på personlige historier og knyttet det mot fagstoffet i undervisningen (s.17 i empiri). Han beskriver et eks om en underviser som ville illustrere hvordan tolkning av historiske hendelser kan oppfattes ulikt av mennesker, som delte en personlig erfaring rundt dette. Håvard synes denne underviseren var veldig flink å dele av seg selv og sitt liv, også hvor hun kom fra. Det passet også inn i undervisningen, noe som gjorde det mer uformelt. At underviseren valgte å dele mye av seg selv oppfatter jeg at Håvard satt veldig pris på, og at det muligens bidro til å minke den asymmetriske relasjonen mellom han som student og underviseren (Kristiansen, 2014). Videre beskriver Håvard at en slik tilnærming i undervisning gjør det litt mindre stivt i undervisningsrommet. Han opplever at det gjør han mer motivert til å arbeide og å delta i undervisning, og at det også er et større rom for å si feil i timen. Det kjennes mer naturlig og vennskapelig med slike undervisere og jeg tolker det som at Håvard senker skuldrene og opplever rom for å delta og spørre om ting i undervisninga. Dette samsvarer også med Damsgaards funn (2019, 129).

Håvard har ikke trivdes med digital undervisning under Corona-pandemien. Men selv med en annerledes undervisningsform beskriver han å visualisere seg selv som lærer, når han er i undervisning som student nå. Derfor er det viktig for Håvard å vise underviserne at han er til stede i undervisningen med å ha på kamera når de har digitale forelesninger (s.19 i empiri). Dette gjør han fordi han vil at underviserne skal vite at det er noen der som følger med. Også i vanlig fysisk undervisning er Håvard opptatt av hvordan han framstår som student, og sier at han ofte sitter helt framme eller i nærheten, holder øyekontakt med foreleseren og følger med i undervisning. Han nevner at dette kanskje er en bivirkning til å studere for å bli lærer og at han har reflektert en del rundt det. Men påpeker også at han mener han alltid har vært slik, men at han har blitt mer reflektert over hvordan oppfører seg i forhold til autoritetsfigurer, ved at han på en måte trener på å bli en autoritetsfigur selv. Dette viser at Håvard reflekterer rundt sin rolle som student og at han tar ansvar både for egen læring og for å ta del i det faglige fellesskap og relasjon med underviseren. Det viser også at Håvard er i en transformasjonsprosess som student på vei til å bli lærer, i tråd med Mezirows (2009) teori.

## **Konklusjon for studentenes studielivskvalitet**

I starten av diskusjonen stilte jeg spørsmålene: Er det slik at det studentene utsettes for i undervisning, fra forelesere, i bøker, med medstudenter osv., gjør de i stand til å fokusere på arbeidsoppgaver? Hvordan påvirker studie- og læringsmiljøet studentenes arbeid med studiene? Det fenomenologiske innblikket i studentenes studiehverdag viser at jeg kan konkludere med å anta at miljøet (i form av dimensjonene) på studiet rundt studentene har en innvirkning på deres studielivskvalitet og dermed har en betydning for læring og å kunne oppleve en god studietid. Beskrivelsene mine tre enkeltstudenter har kommet med understreker at forhold innen dimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon har en relevant betydning for deres studielivskvalitet. Min studie bekrefter dermed Damsgaards funn, foruten om mindre momenter som har skilt seg fra forskningen til Damsgaard (2019).

## **Oppsummerende likheter og forskjeller hos Damsgaard og min studie.**

Damsgaard (2019) knytter faglig og personlig utvikling til endring og danning. Denne utviklingen foregår og skjer i studielivet og gjennom hele forløpet i studiet. Utviklingen er også knyttet til de andre dimensjonene som er gjennomgått tidligere. Hos Damsgaard (2019) fremkommer det at studiekonteksten har en betydning for den utviklingen som finner sted. Dette stemmer med uttalelsene til studentene i denne studien også. F.eks. reflekterer Håvard over hvordan han vil være i lærerrollen når han er ferdig utdannet (s.19 i empiri).

I Damsgaards studie (2019) beskriver studentene studiet som å være på reise, både faglig og menneskelig. Dette har ikke mine studenter beskrevet, men de har reflektert rundt at de har utviklet seg i løpet av studiet (s.19-21 i empiri). Jeg har flere sitater på studentenes utvikling av f.eks. kritisk tenkning og deres transformasjonsprosess, men har valgt å utelate de fra studien for å vise til helheten av prosessen gjennom andre sitater. Hos Damsgaard (2019) legger studenter vekt på at de har fått nye faglige perspektiver og innsikt. Dette beskriver også mine studenter. Kort oppsummert: Thomas om å få nye perspektiver i gruppearbeid, og Håvard om å få kritikk på å ikke bruke kilder i innlevering. Mari om at hun føler hun er mer spesialisert og har bedre oversikt over historie faget (s.9 og 20 i empiri). Den personlige prosessen som foregår gjennom studiet innebærer økt refleksjon en større bevissthet rundt ulike tema (Damsgaard, 2019, 154). Dette viser mine studenter også til gjennom sitater (s.19-21 i empiri).



Damsgaard (2019) påpeker at en god organisering, bra opplegg for tilbakemeldinger, tett dialog med undervisere og krav til studenter, er noe som fremheves fra hennes studenter, for at de skal utvikle seg faglig. Det blir også beskrevet en bratt læringskurve som krever innsats og vilje for å tenke og jobbe annerledes. Studentene beskriver det som en krevende prosess å bevege seg utenfor det de er vant til, men at det er nødvendig og berikende (Damsgaard, 2019, 151). I denne *reisen* eller prosessen oppdager studentene mye nytt, de ser ting i sammenheng og de har behov for å utvide sin egen horisont fordi de innser at det er mye de ikke forstår. Dette beskriver mine studenter også når de forteller om ulike hendelser på studier hvor de har fått en aha-opplevelse av noe de ikke har forstått (s.9 i empiri).

Når studenter får en mer helhetlig innsikt i ting, skaper det også en interesse for å se verden slik andre forstår den (Damsgaard, 2019, 150). Perspektivtaking fremheves som viktig i møte med barn og unge, men også i samarbeid på studier og i andre profesjoner. Både Håvard og Thomas fremhever samarbeid og kollokvier med andre som en viktig del av studielivet deres. Jeg tolker det slik at deltagelse i gruppearbeid bidrar til en opplevelse av mestring og mening i studiet. Dette samarbeidet kan også være viktig for studentene, med tanke på livet som venter etter at studiene er over. I denne prosessen har de mulighet til å lære å samarbeide med andre, være åpen for andres og nye perspektiver og å tilpasse seg/være en del av et faglig fellesskap. F.eks. i sitatet hvor Håvard sier at han visualiserer seg selv som lærer en dag, og speiler seg i hvordan undervisere framstår for han i utdanningen hans nå (s.19 i empiri). Denne utviklingen kan forstås som både en faglig og en personlig utvikling for Håvard. Sagt på en annen måte er det en utvikling som skjer for Håvard som profesjonsutøver og som menneske.

Hos Damsgaard (2019) er det mange som trekker fram studiekonteksten, oppfølging og relasjon som vesentlige elementer i endringen de gjennomgår på studiet. Men studentene er også like opptatt av deres egen innsats, vilje til endring og egen håndtering av det som er krevende. Dette er likt med hva mine studenter har fortalt. Studentene i min studie er opptatt av struktur, studiekontekst, engasjement, og relasjoner innenfor studiet, men de sier også at egeninnsats er en kjempeviktig del av det å studere (se til empiri kapittel).

Både hos Damsgaard (2019) og mine deltakere kan det se ut som at faglig og personlig utvikling får bedre vilkår dersom det er *rom for det* innenfor en strukturert og forutsigbar

studiekontekst. I denne studiekonteksten rommer de foregående temaene, som handler om mestringserfaringer, engasjement som skaper dialog i undervisning, og samarbeid i relasjoner som gjør at studentene lettere kan innta studentrollen ved å føle seg sett og anerkjent som student. Min studie validerer gjennomgående Damsgaards (2019) studie av hvordan dimensjonene kan bidra til en god studielivskvalitet hos studenter. Mitt forsøk har vært å løfte ved dette å gå inn i studielivserfaring til hver enkelt student og ved å koble på relevant teori. Nå vet jeg mye om hva som utgjør en god studielivskvalitet hos studenter, og veien videre er å håpe at undervisere og ledere tar dette innover seg.

## Referanseliste

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company

Barstad, A. (2014). *Levekår og livskvalitet. Vitenskap om hvordan vi har det*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Biggs, J. B. (2011). Teaching according to how students learn. I J. B. Biggs & C. Tang (Red.), *Teaching for quality learning at university. What the student does* (s. 16–33). New York: MCGraw-Hill Educatio

Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology* (s. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Creswell, J.W. (2013) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (3. ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Crotty, M. (1998). *Introduction: The research process, i The foundation of social research*. London: Sage.

Damşa, C., Lange, T. d., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., ... Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education. A review of research on aspects affecting student learning* (NIFU rapport 24/2015). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1288405/>

Damsgaard, H.L. (2019) *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist Association*. Vol. 55, No. 1, 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)

Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 80–116). Bergen: Fagbokforlaget.

- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene AS
- Gadamer, H. G. (1989): *Truth and method*, (2. utg), London: Sheed & Ward. (elektronisk utgave. 06.11.2021): <https://mvlindsey.files.wordpress.com/2015/08/truth-and-method-gadamer-2004.pdf>
- Gibbs, G. (2016). Teacher engagement. *Uniped*, (2), 184–187. Hentet fra [https://www.idunn.no/uniped/2016/02/teacher\\_engagement](https://www.idunn.no/uniped/2016/02/teacher_engagement)
- Gilje, N & Grimen, H (1993) Hermeneutikk: forståelse og mening, i *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget, kap. 7, (142-174).
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Pearson Longman Publishing.
- Gundersen, D. & Halbo, L. (2018, 28.05). Kvalitet. Hentet fra <https://snl.no/kvalitet>
- Gynnild, V. (2014). Kvalitetssystemer i praksis: Ressurser på avveie? *Uniped* (3), 4–22. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.24151>
- Gynnild, V. (2014). Kvalitetssystemer i praksis: Ressurser på avveie? *Uniped* (3), 4–22. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.24151>
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–26. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hatlevik, I. K. R. (2018). Transformativ læring. Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? *Uniped* (4), 384–400. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Honneth, A. (2001). Recognition or redistribution changing perspectives on the moral order of society. *Theory, Culture and Society*, (2–3), 43–55. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446216897.n3>

Hovdhaugen, E., Aamodt, P. O., Reymert, I. & Stensaker, B. (2016). *Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning*. (NIFU arbeidsnotat 3/2016). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1350316/>

Høilund, P. & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels forlag.

Jacobsen, D. (2011). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg). Høgskoleforlaget.

Jacobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357–363). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kjøll, G. & Tranøy, K. E. (2018, 20.02). Kognitiv. Hentet fra <https://snl.no/kognitiv>

Kokkos, A. (2014). Could Transformative learning be Appreciated in Europe? *Journal of Transformative Education*, 12(2), 180–196. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1541344614540052>.

Kristiansen, A. (2014) *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2008). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning* (St. meld. nr. 7 (2007–2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-7-2007-2008-/id492556/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Education*, (36), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo (3 utg.) 2. opplag

- Malterud, K. (2013) *Kvalitative forskningsmetoder i medisin og helsefag*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 145–169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mastekaasa, A. & Hansen, M. N. (2005). Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn? I M. Raabe, O. Raam, P.O. Aamodt, M. Stølen & A.M. Rustad Holseter (Red.), *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse* (s. 98–121). Hentet fra <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/sa74.pdf>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design*. (3. Ed). SAGE Publications, Inc
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago : The University of Chicago Press .
- Mezirow, J. (2009). An overview of transformative learning. I K. Illeris (red), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (s. 90–105). New York: Routledge
- Munthe, E. (2020). Studentengasjement i høyere utdanning. Hvilken innsikt gir studiebarometeret? *Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*. Årgang 43, nr. 2-2020, s. 104–116. Hentet fra [https://www.idunn.no/uniped/2020/02/studentengasjement\\_i\\_hoeyere\\_uttanning\\_hvilken\\_innsikt\\_gir](https://www.idunn.no/uniped/2020/02/studentengasjement_i_hoeyere_uttanning_hvilken_innsikt_gir)
- Nerland, M. & Prøitz, T. S. (2018). *Pathways to quality in higher education. Case studies og educational practices in eight courses* (NIFU rapport 13/2018). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1549592/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. (udat.). Studiebarometeret. Hentet fra <http://www.studiebarometeret.no/no/artikkel/2>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Norsk student organisasjon. (09.09.21). Høring Innspill til neste Langtidsplan for forskning og høyere utdanning. Hentet 07.11.21 fra <https://www.student.no/content/uploads/2021/09/Innspill-til-h%C3%B8ring-for-neste-Langtidsplan-for-forskning-og-h%C3%B8yere-utdanning-154657.pdf>
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Næss, S. (2011). Språkbruk, definisjoner. I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet. Forskning om det gode liv* (s. 13–51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. CLASS. Secondary manual*. Brookes.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS .
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 277-289.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. New York: Routledge.
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. (2.utg). Gyldendal.
- Schaanning, E. (2010) Introduksjon, i Gadamer, H G Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk, Oslo: Pax forlag, (9-19)
- Silverman, D. (2011). *Qualitative Research*. (3. ed). SAGE Publication ltd.
- Skagen, K. (2021, 02.03). *Paulo Freire*. Store norske leksikon. Hentet 06. november, 2021 fra [https://snl.no/Paulo\\_Freire](https://snl.no/Paulo_Freire)
- Skjervheim, H. (1966). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skodvin, A. (2016). Engasjement i undervisningen. *Uniped*, (2), 102–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-02>

Skodvin, A., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). Engasjement i undervisning og læring i høyere utdanning. *Uniped*, (2), 99–101. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-01>

Smette, I. Stefansen, K. & Silseth, K. (2017). Å koble seg på elevers livsverden- betraktninger fra lærere. I O. E. (Red), *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid* (ss. 23-54). Oslo: CAPPELEN DAMM AS

Statistisk sentralbyrå. (2011, 20.09). Kvalitetsindikatorer i Kostra. Hentet fra <https://www.ssb.no/offentlig-sektor/kommune-stat-rapportering/kvalitetsindikatorer-i-kostra>

Stensaker, B. (2014, 25.03). Kvalitet i høyere utdanning: behov for en mer nyansert debatt. *Forskningsspolitikk*. Hentet fra <http://fpol.no/kronikk-kvalitet-i-hoyere-utdanning-behov-for-en-mer-nyansert-debatt/>

Stensaker, B. & Prøitz, T. S. (2015). Fra en elitistisk til en demokratisk forståelse av kvalitet. I N. Frølich (Red.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelige ansatte og studenter* (s. 25–36). Oslo: Universitetsforlaget.

Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (1), 5–15. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/01/art02>

Säljö, R. (2013). Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver. I R. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 53–79). Bergen: Fagbokforlaget.

Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151–169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative metoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wittek, L. & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 223–236. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2012/03/undervisningskvalitet\\_sompraksis](https://www.idunn.no/npt/2012/03/undervisningskvalitet_sompraksis)



Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (6), 671–684.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>

Wiers-Jenssen, J. & Hovdhagen, E. (2019). Studieinnsats på lavere grad - hva kan studiebarometeret fortelle oss? *UNIPED 03/2019 (Volum42)*. 274-289 Hentet 21.05.2020

<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-04>

Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J.V. (2015). *Teacher - student relationships and classroom management*. In E.T.Emmer & E.J. Sabornie (Eds), *Handbook of classroom management*. Routledge. New York

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

Aamodt, P. O. & Stølen, N. M. (2003). Vekst i utdanningssystemet. Hentet fra

<http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/kap-4.pdf>

## Vedlegg 1



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjektittel**

Undervisnings og læringskvalitet – med fokus på tilbakemeldinger fra lærere og faglige ansatte i høyere utdanning

#### **Referansenummer**

779255

#### **Registrert**

16.10.2020 av Kristina Johansen Aikio - kai000@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)**

Jens Breivik , jens.breivik@uit.no, tlf: 77646194

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Kristina Johansen Aikio, krijoa@gmail.com, tlf: 99405228

#### **Prosjektperiode**

20.08.2020 - 15.05.2021

#### **Status**

26.10.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 26.10.2020 - 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 den 26.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.03.2021.

### 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 vurderer 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 ogsamtykker 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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 ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## Undervisnings og læringskvalitet – en kvalitativ studie om *Studielivskvalitet* i et studieforløp

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke dimensjonene Relasjoner, Engasjement, Faglig tilbakemeldinger og Struktur i et studieforløp. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Denne masteroppgaven i Pedagogikk ved Universitetet i Tromsø har som formål å gjøre en kvalitativ studie som omhandler å få et innblikk i både studenters opplevelse av betydningen av relasjoner, engasjement, faglige tilbakemeldinger og struktur i et studieforløp. Oppgaven vil ta utgangspunkt i teori fra Damsgaard, med sitt ny lanserte begrep *Studielivskvalitet* og vil gjøre intervju av tre (3) studenter ved studiedisiplinen Bachelor i Historie, ved UiT.

- *Hva opplever* Problemstillingene i denne studien vil være: *studenter som god studielivskvalitet*

Forskningsspørsmål som skal analyseres er:

Hvordan opplever studenter at kvalitetsdimensjonene struktur, faglige tilbakemeldinger, relasjoner og transformasjon bidrar til god studielivskvalitet?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT- Norges Arktiske Universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette er en kvalitativ studie hvor utvalget er selektert strategisk etter de ønskelige kriteriene for studien. Jeg skal foreta intervjuer av et utvalg på seks personer, som har en tilknytning til

en spesifikk fagdisiplin ved UiT. Utvalget av informanter vil bestå av tre studenter ved fagdisiplinen Bachelor i Historie. Kriteriene til informantene er dermed å ha en studentrolle til fagdisiplinen Bachelor i Historie ved UiT. Grunnen til utvalget er en høy score fra fornøyde studenter på studiebarometeret, særlig i kategorien «tilbakemeldinger fra faglige ansatte».

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i dette masterprosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju som vil vare i ca. én time. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle din rolle som underviser på fagdisiplinene, i forhold til kategorien faglige tilbakemeldinger til studenter på arbeidskrav og oppgaver. De viktigste spørsmålene er definert i forskningsspørsmålene, beskrevet under **Formål** i dette skrivet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene du gir oss, vil være meg og min veileder, under dette studiet. Opptak fra intervjuet vil være lagret på et sikkert sted med passordbeskyttelse. Deltakerne vil også bli anonymisert i oppgaven og vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne. Opplysninger som kan bli publisert kan være din utdanning og ca. hvor lenge du har jobbet/studert på instituttet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er den 08.11.2021. Personopplysninger og opptak ved prosjektslutt vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved

Prosjektansvarlig/student: Kristina Johansen Aikio

E-post: [kai000@uit.no](mailto:kai000@uit.no)

Telefon: 994 052 28

Prosjektansvarlig/Veileder: Mariann Solberg

E-post: [mariann.solberg@uit.no](mailto:mariann.solberg@uit.no)

Telefon: [77645916](tel:77645916)/ 92081355

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(Forsker/veileder)

Mariann Solberg

Kristina Johansen Aikio

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisnings og læringskvalitet – en studie om betydningen av faglige tilbakemeldinger fra undervisere ved en fagdisiplin på UiT,*

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



### Vedlegg 3

Intervjuguide	Til studenter på bachelor i Historie
Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål:
Bakgrunnsinformasjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tar du en bachelor i historie eller er du lektorstudent (med historie som valg-emne)?</li> <li>- Hvilket studieår er du på?</li> <li>- Har du studert tidligere, hvis ja, hva da og hvor lenge?</li> <li>- Hvor gammel er du?</li> <li>- Har du planer om, og lyst til å søke på master i historie?</li> </ul>
<p><u>Opplever studenter at de blir engasjerte i undervisningssammenhenger, og i så tilfelle hvordan?</u></p> <p><u>(Hvordan opplever studenter at de blir engasjert i en undervisningssammenheng?)</u></p> <p>(Hvordan opplever studenter, undervisere engasjement i undervisningssituasjoner?)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Engasjement i en undervisningssammenheng</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplever du at du blir engasjert i undervisningstimer og hvordan da?</li> <li>- Hvis ja, hvorfor ble du engasjert?</li> <li>- Hvordan opplever du som student at undervisere forsøker å engasjere deg i undervisningen?</li> <li>- Opplever du at dine undervisere er engasjert i tema, i sine undervisningstimer og hvordan da?</li> <li>- Opplever du at engasjement fra undervisere i et emne, har en sammenheng med at du blir engasjert i et emne, og hvordan opplever du det?</li> <li>- Er det andre faktorer som gjør at du blir engasjert i en undervisningssituasjon?</li> <li>- Er det andre faktorer som gjør at du blir engasjert i et emne på studiet?</li> </ul> <p>(Disse spm må holde seg til overordnet tema, og kan ikke gå videre inn på andre faktorer i en større grad).</p>

<p><u>Hvilke relasjoner opplever studentene at de har med sine undervisere i undervisningssammenhenger?</u></p> <p>(Hvilke relasjoner opplever studentene at undervisere har til de i undervisningssituasjoner?)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Relasjoner i undervisningssammenheng</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du reflektert over din relasjon som student, til undervisere i undervisningssammenhenger, og hva har du reflektert over?</li> <li>- Har du reflektert over hvordan undervisere tilnærmer seg dere i en undervisningssammenheng og hva har du reflektert over?</li> <li>- Opplever du at undervisere ser deg som student og har tillært seg noe om dine styrker og akademiske kvaliteter på et emne, hvis ja, hva opplever du?</li> <li>- Har du opplevd at undervisere har bydd på seg selv i undervisningen? F.eks. gjennom å fortelle noe ufarlig/uformelt om seg selv og brukt det som et eks. i undervisningen. Hvordan da?</li> <li>- Hvis ja, har du opplevd at du har fått et sterke bånd og/eller en mer uformell relasjon til din underviser, og hvordan opplever du dette?</li> <li>- Hvis ja, opplever du at ditt engasjement i studiet/på emnet øker, og hvordan opplever du det?</li> </ul>
<p>Hvordan opplever studentene de faglige tilbakemeldingene de får fra undervisere og har de en sammenheng med motivasjon i videre studieforløp?</p> <p>(Har faglige tilbakemeldinger noe å si for studenters motivasjon på emnet?)</p> <p>(Hvordan type tilbakemeldinger får studenter fra undervisere, og henger de sammen med motivasjon for videre studieløp?)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Faglige tilbakemeldinger og motivasjon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilken type tilbakemelding får du fra dine undervisere? Skriftlige, muntlige, formative eller summative?</li> <li>- Hvor mye tilbakemelding får du? F.eks. antall muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger per emne.</li> <li>- Har tilbakemeldingene du har fått, hatt en betydning for deg, og hvordan?</li> <li>- Har du blitt motivert eller engasjert over tilbakemeldingene du har fått? I et emne, på et spesifikt arbeidskrav eller en muntlig tilbakemelding.</li> <li>- Har du opplevd å få en eller flere positive tilbakemelding på en faglig innlevering, og hvordan opplevde du</li> </ul>

	<p>det? Altså fått ros/skryt på en faglig innlevering</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du opplevd å få negative/kritiske tilbakemeldinger på en eller flere faglige innleveringer, og hvordan opplevde du det?</li> <li>- Har du opplevd at underviser/lærer har forsøkt å motivere deg med sin tilbakemelding og hvordan opplevde du det?</li> </ul>
<p><u>Hvordan oppleves strukturen på studiet for studenter, og har den noe å si for studielivskvalitet?</u></p>	<p style="text-align: center;"><b>Struktur på studiet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deltar du ofte på seminar?</li> <li>- Får du utbytte av seminar eller kollokvier grupper og kan du si litt om det?</li> <li>- Opplever du at studiedisiplinen din har en tydelig struktur? At timeplaner, emnebeskrivelse og målene for studiet er tydelig og klart, og hvordan? (Når du startet, eller etterhvert i studiet?)</li> <li>- Opplever du at litteratur og oppgaver i emner er klargjorte og gitt til dere, beskriv hvordan.</li> <li>- Om du opplever en god struktur på studiet, gjør det deg mer motivert til selvstendig arbeid?</li> <li>- Hvordan vil du si at dette har noe å si for din studielivskvalitet?</li> <li>- Om du ikke opplever struktur på studiet, hvordan oppleves dette? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Samme spørsmål.</li> </ul> </li> </ul>
<p><u>Avsluttende spørsmål, noe studentene vil legge til før avslutning av intervju?</u></p>	<p style="text-align: center;"><b>Avsluttende spørsmål</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noe du vil legge til om din opplevelse som student på studiedisiplinen bachelor i historie?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva vil du fremstille som viktig for din studielivskvalitet av de temaene vi har snakket om i dag?</li></ul>
--	--

