

Wenche M. Rønning

Akademia som læringsarena – utfordringer og mestring

En studie av voksne, fleksible studenters
bruk av læringsstrategier og tilnærminger
til læring i høyere utdanning

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mars 2009

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk

© Wenche M. Rønning

ISBN 978-82-471-1451-3 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-1452-0 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2009:40

Trykket av NTNU-trykk

Forord

Denne avhandlingen har blitt til i forlengelsen av forskningsprosjektet ”Den voksne, fleksible student”, som har pågått siden 2002. Vi er tre kolleger fra tre universitet (Agder, Tromsø og NTNU) som har stått sammen om å utvikle prosjektet, samle data og formidle resultater i muntlig og skriftlig form. Prosjektet har vært støttet økonomisk av Undervisnings- og forskningsdepartementet fra 2003 til 2007. VOX har også støttet prosjektet. Det ble formulert som et ønske fra prosjektgruppen at jeg burde skrive en doktoravhandling basert på vårt felles arbeid, men mulighetene for dette åpnet seg ikke før sommeren 2007. Av de arbeidene som inngår i avhandlingen, er derfor artiklene I til IV skrevet som publikasjoner fra prosjektet, mens artikkel V og overbygningen er skrevet eksplisitt i avhandlingsøyemed fra januar til september 2008. Jeg vil få takke Astrid Sølvberg og Marit Rismark som var avdelingsledere ved ViLL i perioden 2007-08, for at de gav meg frirom til gjøre dette.

Min interesse for voksnes læring feirer straks 30-årsjubileum, så dette er et tema som står mitt hjerte nært. Gjennom ulike forskningsprosjekter fra og med hovedfagsoppgaven i pedagogikk, har jeg fått gleden av å observere hvordan mine respondenters higen etter kompetanse og selvrealisering har manifestert seg i lykken over å oppnå det – etter mye usikkerhet, strev og forsakelse. Takk til alle som i årenes løp har delt sine erfaringer. Det har vært lærerikt, og det er med stor optimisme jeg ser at temaet ikke har tapt sin aktualitet.

Professor Einar Skaalvik ved Pedagogisk institutt, NTNU, har vært hovedveileder og kom med innspill til avhandlingsarbeidet i første fase. I siste fase av arbeidet har jeg hatt professor emeritus Harald Valås fra Pedagogisk institutt, NTNU, som veileder i metode-spørsmål. Han har med sikker hånd gitt kritikk og gode råd.

Jeg har også vært heldig å ha mine to medarbeidere i prosjektet, professor Anne Marie Støkken ved Universitetet i Agder og professor Gunnar Grepperud ved Universitetet i Tromsø å støtte meg til. De har betydd uendelig mye for min faglige utvikling de senere årene. Jeg vil spesielt gi en varm takk til Gunnar som har vært min aldri vaklende støtte, også i avhandlingsfasen. Alltid tilstedeværende, konstruktiv, full av energi og humor, og med en faglig tyngde på området som er unik.

Jeg vil også få rette en stor takk til min gode kollega Liv Finbak som har vært der for meg med sitt klare hode når jeg i perioder har strevd med metodiske utfordringer, og takk for at du har tatt deg tid til å lese gjennom flere kapitler i slutfasen. Tusen takk også til Bodil Blom som har hjulpet meg med tilrettelegging av manuskriptet. Min samarbeidspartner,

førsteamanuensis Kristel Bye Johansen ved HiST har bidratt med å gå gjennom manus og lese en siste korrektur – det var til stor hjelp!

Ifølge forskeren David Kember kan støtte gis i mange former, og den moralske er også viktig. Derfor en takk til professor og instituttstyrer ved Pedagogisk Institutt, Ragnheidur Karlsdottir. Hun har vært uforbeholden i å formidle at det var viktig at jeg kom i mål. I kategorien moralsk støttespiller er også kollega Geir Persen, tusen takk til deg!

En takk til avdelingsleder Kyrre Svarva ved IT-seksjonen som har hjulpet til med å lage et profesjonelt spørreskjema, og som har bidratt i drøftinger om tilrettelegging av databasen, rydding og bearbeiding av materialet.

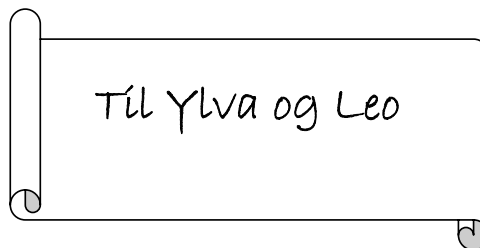
Forsakelser vil alltid være en del av det å skrive en avhandling. I mitt tilfelle ble den offisielle avhandlingsfasen kort og meget intens, men forsakelsene har manifestert seg oppskriftsmessig, ifølge David Kembers forskning på området. Det har blitt lite tid til venner og festlige lag, lite tid til trening, turer, kafebesøk og kino, og svært lite fokus på hverdagslivet. Min mann Ottar Solskinnsbakk har til fulle erfart at det kan være besværlig å være i hus med noen som er fullstendig oppslukt av regresjonsanalyser. Men med jagerpilotens gode nerver og stoiske ro, har han bare unntaksvis kommentert det. Takk for at du tok et skritt til siden og lot meg passere uhindret på min vei mot det etterlengtede målet.

Takk til min datter Christel og mine to barnebarn og øyestener Ylva og Leo som har bidratt til å rive meg ut av den totale innadvendthet og egosentrisme, og som har gitt meg uendelig mye glede, også i mitt livs mest strevsomme fase.

Til sist vil jeg gi en varm takk til Nils Lystad som har hjulpet meg på alle måter og som har passet godt på meg.

Trondheim, oktober 2008

Wenche M. Rønning



Innhold

Forord.....	1
Innhold	3
Del I: Tema	5
Kapittel 1: Ansvar og autonomi – voksne, fleksible studenter i liv og læring.....	7
1.1 Introduksjon	7
1.2 Voksne, fleksible studenter – en viktig gruppe i norsk høyere utdanning.....	10
1.2.1 Fleksibel utdanning og fleksibel student.....	11
1.2.2 En studentgruppe i vekst	13
1.2.3 Realkompetansestudentene - en ny gruppe.....	16
1.3 Fra undervisning til læring – begrunnelser for studiestrategier og læringstilnæringer	18
1.3.1 Hva er studiestrategier og læringstilnæringer?	18
1.3.2 Hvorfor er studiestrategier og læringstilnæringer viktig? Noen perspektiver i forhold til utdanningsinstitusjonene.....	19
1.3.3 IKT, studie- og læringskvalitet	22
1.3.4 Oppsummering og problemstilling	23
1.4 Avhandlingens oppbygning	25
1.4.1 Å studere som voksen – en fortelling.....	27
Del II: Teoretisk bakgrunn	31
Kapittel 2: Selvregulert læring og studiestrategier – viktige forutsetninger for fleksible studenter	33
2.1 Selvregulert læring - noen grunnleggende perspektiv	33
2.1.1 Premisser og definisjon.....	33
2.1.2 Triadisk gjensidighet og sykliske faser.....	35
2.1.3 Selvregulert læring – konkretisering og utdyping.....	37
2.2 Forutsetninger for selvregulert atferd	40
2.2.1 Tro på egne evner - nøkkelen til å lykkes i academia.....	42
2.2.2 Kontekst som utfordring for voksne, fleksible studenter	44
2.3 Studiestrategier – et uttrykk for selvregulering.....	47
2.3.1 Strategikategorier og nivå	48
2.3.2 Voksne og læringsstrategier.....	50
2.3.3 Utvikling av strategier, et komplekst anliggende.....	53
Kapittel 3: Tilnæringer til læring – et uttrykk for studiekvalitet	55
3.1 Introduksjon – forholdet mellom strategier og tilnæringer.....	55
3.2 Dyp versus overflatelæring	57
3.3 Hvilke faktorer har betydning for tilnæringer til læring?	60
3.3.1 Bakgrunnsfaktorer: kjønn, alder og utdanningsbakgrunn.....	61
3.3.2 Den ”indre” kontekst – fag, modell og krav	64
3.3.3 Voksne studenter og den ”ytre” kontekst – en hvit flekk på kartet?.....	67
3.3.4 Personlige faktorer	68

Del III: Metode	73
Kapittel 4: Metode	75
4.1 Innledning	75
4.2 Utvalg og utvalgsprosedyrer	75
4.2.1 Intervjustudien – utvalg	75
4.2.2 Spørreskjemaundersøkelsen – klasseutvalget	76
4.2.3 Personutvalget (N=1477)	78
4.3 Måleinstrumenter, konstruksjon og modifiseringer	80
4.3.1 Intervjuundersøkelsen	80
4.3.2 Måleinstrumenter i spørreskjemaundersøkelsen	81
4.3.3 Modifiseringer og endringer av LASSI og MSLQ	82
4.3.4 Om valget av ASI-32 (Approaches to Studying Inventory)	89
4.3.5 Andre variabler i analysene.....	94
4.4 Datainnsamling og svarprosent.....	96
4.5 Statistiske analysemetoder	97
4.6 Om selvrapporing og troverdighet	98
 Del IV: Empiriske resultater	 101
Artikkel 1: Liv og læring – glimt fra voksne studenters erfaring med fleksibel utdanning...	103
Artikkel 2: The Everyday Use of ICT in Norwegian Flexible Education	117
Artikkel 3: Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier	135
Artikkel 4: Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education.....	157
Artikkel 5: Mestring mot alle odds Realkompetansestudenters studiestrategier	181
på den akademiske læringsarena.....	181
 Del V: Oppsummering og drøfting	 203
Kapittel 10: Oppsummering og drøfting	205
10.1 Mestring illustrert gjennom studiestrategier – hva er situasjonen og hva virker inn?	208
10.2 Forholdet mellom tilnæringer til læring og studiestrategier	217
10.3 Konklusjon og noen didaktiske implikasjoner	221
Samlede referanser	225
Vedlegg 1: Intervjuguide	249
Vedlegg 2: Spørreskjema.....	257

Del I:
Tema

Kapittel 1:

Ansvar og autonomi – voksne, fleksible studenter i liv og læring

1.1 Introduksjon

Denne avhandlingen dreier seg om i hvor stor grad voksne studenter mestrer utfordringen med å arbeide strategisk og med en kvalitet som harmonerer med kravene i academia. Dette gjøres gjennom å gå nærmere inn på deres bruk av studiestrategier og læringstilnæringer, samt å undersøke hvilke faktorer som virker inn på disse.

Gruppen er avgrenset til å gjelde voksne (25 år eller over) som har valgt alternative, eller såkalte fleksible studiemodeller¹. De følger flere typer studier; kortere og lengre videreutdanninger, profesjonsutdanninger ved høyskolene og de tar masterutdanninger ved universitetene (Grepperud, 2005a). Denne typen studenter befinner seg i en livssituasjon hvor de i større grad enn andre studentgrupper må kombinere studiene med oppgaver i hverdagslivet (familie, arbeid etc.). For manges vedkommende er det derfor kun mulig å realisere et utdanningsønske ved å velge en fleksibel studiemodell, ofte på deltid. Når voksne blir bedt om å begrunne hvorfor de velger dette framfor å begynne på en ordinær fulltidsutdanning, peker de nettopp på sine forpliktelser i forhold til jobb, hjem og barn (Grepperud & Roos, 2007). Skal de klare å gjennomføre sitt studieløp er det ikke tilstrekkelig at utdanningsinstitusjonene legger forholdene til rette, det stiller også krav til studentene selv og deres nærmiljø.

Disse studentene er en sammensatt gruppe, selv om fellestrekket er deres preferanser for fleksible studiemodeller. Noen av dem er velkjente aktører i høyere utdanning (videreutdanninger), mens andre er nye og førstegangsstuderende. Sett under ett, får alle liten eller ingen oppmerksomhet fra institusjonene. Det er ikke uvanlig at de blir ”usynlige” både når det gjelder å møte forståelse for sine spesielle studievilkår og for sine måter å studere på (Rønning, 2007). Usynligheten kan forstås i lys av at de bare delvis er tilstede på institusjonene, og har begrenset kontakt med fagmiljøene. Studentgruppen opplever for sin del at de også er svakt posisjonert som ”studenter” i sitt hjemme- og hverdagsmiljø. Oppgaver på andre

¹ Utgangspunktet for begrepet er Grepperuds definisjon av fleksibel utdanning og fleksible studiemodeller (2005a, s. 192), ref. pkt 1.2.1 i avhandlingen.

arenaer tar tid og oppmerksomhet, man er mor, kone og barnehageassistent. Selv om studiene krever mye tid og energi, kan de lett bli nedprioritert når andre oppgaver presser på. Studentrollen er slik sett en ”ikke-rolle”, men den blir paradoksalt nok raskt synlig i det øyeblikk den kommer i konflikt med andre roller i jobb og familie. Til sist, dersom en skal sette poenget med usynlighet på spissen, kan det se ut som studentrollen også for den enkelte selv oppleves lite framtreddende. Den har ingen stabil egenstatus, men aktiveres i eksamensperioder og på samlinger (Grepperud *et al.*, 2004; Rønning, 2007).

Studiestrategier og læringstilnærminger er et stort fag- og forskningsfelt (ref. kapittel 2 og 3). Det omfatter flere tradisjoner og tilnærminger, men denne avhandlingen vil ta utgangspunkt i aspekter ved feltet som har særlig relevans for studentgruppen som står i fokus. Problemområdet er komplekst, og det vil brukes flere innfallsvinkler for å få et begrep om hvordan voksne, fleksible studenter agerer når de arbeider med studiene. Det overordnede perspektivet vil være at læring er en sosial og dynamisk prosess hvor den lærende samhandler med og påvirkes av omgivelsene. Det knyttes derfor an til det sosial-kognitive perspektivet slik det er utviklet hos Bandura (1997). Fenomenet strategisk læring (Weinstein, *et al.*, 2002; Bråten & Olaussen, 1999) og aspekter ved selvregulering og forventinger om mestring (Pintrich, *et al.*, 1991) tas opp i tilknytning til dette. SAL-tradisjonen (Students’ approaches to learning), er på sin side kjent for å tematisere kvaliteten på studiearbeidet, og dette perspektivet vil bidra til å illustrere mer inngående hvordan studentgruppen arbeider (se for eksempel Marton & Säljö, 1997; Gibbs, 1992; Entwistle & Ramsden, 1983).

Avhandlingens utgangspunkt er at det å utvikle og bruke relevante studiestrategier og tilnærminger til læring er en viktig forutsetning for å kunne oppnå den læringskvaliteten som etterstrebes i det akademiske systemet. Fokus på forholdet mellom studiestrategier og læringskvalitet finner vi imidlertid på alle nivå i utdanningssystemet (Elstad & Turmo, 2006). Samuelstuen (2005, s. 3) viser i sitt forskningsarbeid på ungdomsskoleelever til at bruk av studiestrategier er viktig for å oppnå ”gode og effektive læringsprosesser”. En finner også dette nedfelt som et viktig grunnprinsipp i den såkalte Læringsplakaten for grunn- og videregående skole som utgis av Utdanningsdirektoratet. I avsnittet om motivasjon for læring og læringsstrategier formuleres det slik:

Opplæringa skal medverke til å gjere elevane medvitne om kva dei har lært, og kva dei må lære for å nå måla. Kva for læringsstrategiar elevane bruker for individuell læring og læring saman med andre, vil vere avhengig av føresetnadene deira og den aktuelle lærings situasjonen. Opplæringa skal gi elevane kunnskap om verdien av eigen innsats og om medviten bruk og utvikling av læringsstrategiar.

(Utdanningsdirektoratet, 2006).

En kan se eksempler på at dette gradvis følges opp i den praktiske skolehverdagen. PISA² undersøkelsenes nedslående resultater for norske skoleelever, særlig når det gjaldt lesekompetanse og generell strategikompetanse, har stimulert til økt fokus på læringskvaliteten. I tidsskriftet "Naturfag" (nr.2/2006) som gis ut av Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen viet man et temanummer til læringsstrategier. I en av artiklene (s. 22-23) trekkes den såkalte CRISS- modellen (Creating Independent Student-owned Strategies) fram som et mulig virkemiddel for å forbedre elevers repertoar av læringsstrategier (Santa & Engen, 1996).³ Her introduseres 9 nøkkelprensipp som skal danne grunnlag for å stimulere elever til strategisk læring. Responsen fra elevenes talspersoner er imidlertid interessant å notere seg. Man har liten tro på at studiestrategier vokser fram av å lære seg "knep", det må stor egeninnsats til. På "elevsiden.no" finner man følgende presisering:

Det finnes en rekke kurs som påstår å gjøre elever med dårlige læringsstrategier til mesterlærere i en fei ved å lære dem ulike knep og teknikker. Det er all grunn til å vurdere slike opplegg med sunn skepsis. Læring er en virksomhet som krever god motivasjon og dyp bearbeiding av fagstoffet. Elevene kommer dessverre ikke utenom et tålmodig og bevisst læringsarbeid dersom de skal tilegne seg innholdet i opplæringen.
<http://www.elevsiden.no/laering/1098311667>

Fokus på læringsstrategier er økende også i norsk høyere utdanning, særlig i etterkant av Kvalitetsreformen (St. meld. nr. 27, 2000-2001). Her understrekes det at selv om utdanningsinstitusjonene må kjenne sitt ansvar for god tilrettelegging, innebærer god læring også

² Program for International Student Assessment <http://www.pisa.no>

³ Hvorvidt denne strategien fyller de faglige kriteriene for å kunne kalles en læringsstrategi, tas det ikke stilling til her.

forpliktelse fra studentenes side. De må delta i og engasjere seg i den nødvendige læringen, de har med andre ord ansvar for egen læring:

Hovedansvaret for dette arbeidet ligger hos institusjonene for høyere utdanning og forskning. Men studentene har også ansvar for egen læring. Tidsbruksundersøkelser viser at for mange studenter bruker for få timer i uka på studiene. Manglende krav til oppmøte, deltakelse og anvendelse av tradisjonell sluttevaluering, slik vi ser i en del studier, stimulerer ikke til jevn studieaktivitet gjennom hele studieåret. Studentene må ta ansvar for å arbeide intensivt med tilegnelsen av kunnskap i løpet av studiet, men det er institusjonenes plikt å legge opp til studieforløp som følger opp og stiller krav til studentene (St. meld. nr. 27, 2000-2001, s.27).

Akerjord og Rusås (2003) og Pettersen (2004) er blant dem som mener at høyere utdanning må legge betydelig større vekt på studiestrategier og læringsstiler fordi det bidrar til den nødvendige kvalitets- eller dybdelæringen

Avslutningsvis er det nærliggende å hevde at evnen til å ta ansvar for egen læring er av ennå større betydning for voksne studenter på fleksible studiemodeller, enn for ordinære heltidsstudenter. Voksne studenter er langt på vei overlatt til seg selv, i motsetning til de som har jevnlig undervisningstilbud og i tillegg er en aktiv del av et studiesosialt miljø. Det er heller ikke uvanlig at det tilbys færre undervisningstimer på de fleksible modellene enn på de ordinære. Voksne som studerer på deltid og ”off-campus” har naturlig nok begrenset mulighet til kontakt med lærere og medstudenter, det er derfor avgjørende at de er kvalifiserte til å møte en slik studiesituasjon. Disse kvalifikasjonene handler i hovedsak om *mestring*, forstått som hensiktsmessig bruk av studie- og læringsstrategier. Med dette som utgangspunkt er det avhandlingens hensikt å gi et bilde av i hvilken grad voksne, fleksible studenter har disse kvalifikasjonene.

1.2 Voksne, fleksible studenter – en viktig gruppe i norsk høyere utdanning

Avhandlingen, har både en teoretisk og en praktisk, pedagogisk begrunnelse. Det er et mål at arbeidet skal kunne bidra til økt kunnskap om bruken av studiestrategier og læringstil-

næringer blant voksne studenter, og hvilke variabler som eventuelt påvirker disse forholdene. Dessuten har avhandlingen en ambisjon om å bidra med kunnskap som kan omsettes til praktisk, pedagogisk handling i form av bedre tilrettelegging, særlig av de fleksible tilbudene. Disse studentene lever i en dynamisk veksling mellom hverdag og akademia, og synliggjør på den måten livslang læring i praksis. De er derved en indikasjon på at norsk, høyere utdanning tar sitt samfunnsmandat, sin ”tredje oppgave” på alvor. Ettersom denne gruppen både er studenter, aktive samfunnsborgere og arbeidstakere, representerer de et nettverk som har betydning for universitet og høyskoler ut over det rent økonomiske. Å behandle dem godt kan i et strategisk perspektiv være en måte for institusjonene å styrke sin posisjon som utdanningsaktør.

I tillegg antas det at den voksne studentgruppen vil av stadig større betydning og derved også viktigere for de høyere utdanningsinstitusjonene. På dette punktet er også Kvalitetsreformen entydig, selv om den primært fokuserer på *en* av de voksne, fleksible studentgruppene, de som tar videreutdanning:

Økte og nye kompetansekrav resulterer både i at det er kommet en mer mangeartet studentgruppe inn i grunnutdanningene, og at det er behov for re-kvalifisering gjennom yrkeslivet for å fungere i en jobbsituasjon, eller for å realisere mål om endrede arbeidsoppgaver. Institusjonene må utvikle fleksible opplæringstilbud som også er tilpasset voksnes kompetanse, forutsetninger og særskilte behov. Innholdsmessig og organisatorisk må studietilbudene utvikles slik at de gir muligheter for effektiv opplæring i kombinasjon med arbeid (St. meld. nr. 27, 2000-2001, s. 15).

Betydningen vil øke i takt med at man forventer en nedgang i studentrekrutteringen for øvrig. Et stabilt eller økende rekrutteringsgrunnlag vil kunne få positive implikasjoner for den økonomiske situasjonen for institusjonene, særlig for høyskolene (NOU 1997:25; Grepperud, 2004; 2005a; NOU 2008:3).

1.2.1 Fleksibel utdanning og fleksibel student

Begrepet ”fleksibel student” er avledet fra ”fleksibel utdanning”, og det brukes i avhandlingen for å betegne studenter som følger ”fleksible studieløp”.

Hva angår studenten selv innebærer dette å være tilpasningsdyktig eller smidig som person, å kunne innrette seg i forhold til ytre krav, eller mer positivt: gripe muligheter og eventuelt finne nye løsninger på sin studiesituasjon og sitt studiearbeid. Den ”ideelle, fleksible student” er derved en student som er selvstyrt og selvregulert i sitt læringsarbeid.

”Fleksibel utdanning” har å gjøre med utdanningstilbudenes beskaffenhet. I utgangspunktet ble begrepet introdusert i Storbritannia i forbindelse med fjernundervisning og ”åpen læring”. Ved å ta begrepet ”fleksibel” i bruk ønsket man å understreke at studiene skulle være tilgjengelige med hensyn til livssituasjon, men også i forhold til tid og sted, og gjerne i forhold til innhold og progresjon (Rumble, 1989; Tight, 1996). I den norske utdanningsdebatten ble dette alvor satt på agendaen av Buerutvalget (NOU 1997:25) i forbindelse med Kompetansereformen og ambisjonene om å nå ut med etter- og videreutdanning til hele det norske arbeidslivet. Dette omfattet også høyere utdanning. Det ble uttrykt at mange voksne under normale omstendigheter ikke kunne ta den utdanning de måtte trenge eller ønske på dette nivået, dersom kravet om tilstedeværelse, faste undervisningstimer og studieprogresjon stod fast (ibid. s. 32). For å kunne tilby utdanningsløp tilpasset voksne som har jobb og familieforpliktelser, ble det ansett som nødvendig å tilby mer fleksible studiemodeller, hvor bruk av digitale medier skulle stå sentralt. Det ble imidlertid eksplisitt uttrykt at ”pedagogisk refleksjon” og brukervennlighet måtte ligge til grunn for de teknologiske løsninger en ønsket å velge (ibid. s. 33). Schuller *et al.* (1999) understreker at i dagens moderne samfunn må høyere utdanning ta utfordringen med fleksibilitet på alvor, nettopp på grunn av endringer i studentmassen, og for å harmonisere forholdet mellom etterspørsel og tilbud. Stjernøutvalget (NOU 2008:3) indikerer at det trolig vil bli stadig mer vanlig at fleksibel utdanning også etterspørres av ordinære, yngre studentgrupper som blant annet vil ønske å kombinere arbeid og utdanning. Sett i lys av en mulig utvikling og omorganisering av høyere utdanning mot for eksempel flercampus universiteter eller nettverksmodeller i hver landsdel, kan dette aktualiseres ytterligere (NOU 2008:3, kapittel 6). En samlende definisjon av fleksibel utdanning er utviklet av Grepperud:

Fleksibel utdanning er utdanningstilbud til målgrupper som av ulike grunner ikke kan følge ordinære, heltids utdanningstilbud ved utdanningsinstitusjonene. Tilbudene retter seg primært mot voksne. Spesielt når det gjelder studieorganisering (tid/sted), men også innhold, arbeids- og læringsformer og informasjons- og kommunikasjonsteknologi legges det vekt på å imøtekomme studentenes livssituasjon, evner, anlegg og interesser (Grepperud, 2005a, s. 192):

Gjennom denne definisjonen fanger man opp ulike former for alternative studietilbud. Disse er i hovedsak innrettet mot den voksne studentgruppen, men betegnes ofte ulikt, for eksempel desentralisert utdanning, deltidsutdanning, fjernundervisning, nettbasert utdanning etc.. Utdanningsmodellene kan være av ulik karakter når det gjelder organisatorisk og pedagogisk tilrettelegging. Imidlertid er de fleste bygd over samme lest, de går på deltid, tar i bruk IKT, baserer seg på fysiske samlinger, og legger stor vekt på selvstudier. En samlebetegnelse på dem er kombinasjonsmodeller (Grepperud, 2005a).

Det foreligger ikke mye forskning i Norden om hvordan denne gruppen skaper og utøver studentrollen. Dette har kommet i skyggen av mer generelle prosjektevalueringer og forskning omkring bruk av IKT i fleksible studiemodeller. For å få et mer komplett bilde av hvordan fleksibel utdanning arter seg for den enkelte, og hva det fører med seg av utfordringer, er det derfor viktig å fokusere på den viktigste aktørgruppen i systemet – studentene selv. Hvordan agerer de, hva er deres erfaringer, hva trenger de for å lykkes med sine studievalg, hvordan klarer de å integrere studier i livssituasjonen forøvrig? Å vite mer om dette vil kunne få positive implikasjoner både for studentene og for hvordan fleksibel utdanning som fenomen kan optimaliseres i et livslangt læringsperspektiv.

Det er med andre ord mange aspekter ved det å studere som voksen som må belyses dersom man ønsker å videreutvikle forholdet mellom nye studentgrupper og høyere utdanning. Det vil være i tråd med tankene om livslang læring at en tar disse studentene seriøst, behandler dem som en positiv tilvekst, og legger tilbudene til rette så godt som mulig. Forskning på deres studiebetingelser, studiestrategier og tilnærminger til læring vil bidra til å øke forståelsen og bidra i arbeidet med å ta kvalifiserte beslutninger når tilbudene og modellene skal utvikles.

1.2.2 En studentgruppe i vekst

Det å tilby alternative studieløp har lang tradisjon både i norsk og skandinavisk høyere utdanning (Roos & Grepperud, 2007a). I Norge ble det for eksempel i 1965 offisielt vedtatt at etter- og videreutdanning skulle være en forpliktelse for universitetene, og i 1973 fikk høyskolene anledning til å bruke inntil 25 prosent av sine ressurser på deltidsstudier (Roos & Grepperud, 2007a, s. 31). Midt på 1980-tallet var målsettingen nådd (Grepperud, 2005a).

Det har imidlertid vist seg relativt problematisk å skulle gi en nøyaktig oversikt over hvor stor denne studentgruppen er. Det har de senere årene vært gjort forsøk på å skaffe slik

oversikt, men utdanningsstatistikken på området har klare svakheter som gjør dette arbeidet vanskelig. Det trekkes fram flere årsaker til at statistikken er mangelfull og upresis (Engesbak & Rolfsen, 2000; Tøsse & Stene, 2000; Grepperud, 2005a; Roos & Grepperud, 2007a):

- Studentgruppen kan registreres med deltidsstatus. Høgskoler og universiteter har hatt to ulike utgangspunkt her. Høgskolene har registrert studenter som følger deltids studietilbud, mens universitetene har registrert individer ut fra studieprogresjon, uavhengig av type studium.
- Alternative studietilbud har mange og ulike begrepsmessige betegnelser som i tillegg har vært vage og upresise. Dette er noe man også gjenfinner i andre land.⁴
- Kategoriene som brukes i offisiell, nasjonal statistikk er ikke gjensidig utelukkende. En har for eksempel ikke avklart hvordan man skal forholde seg til at samme tilbud både kan ha status som grunntidning og videreutdanning, avhengig av studentens bakgrunn.
- Det har vist seg problematisk å etablere skiller mellom tilbudenes nivå, innhold og form som oppfattes entydig av institusjonene. Mange institusjoner opplever også kravet om innrapportering som belastende merarbeid, og er derved kanskje ikke så pliktoppfyllende som en kunne ønske med registreringsarbeidet.
- En del av virksomheten er ”skjult” ved at studietilbud som universiteter og høgskoler har eksamensansvar for, går i regi av andre (for eksempel Folkeuniversitetet).

Problemene knyttet til begreper, kategorier og statistikk finner vi igjen i andre europeiske land, som for eksempel Tyskland og Østerrike (Schuetze & Slowey, 2000).

Ett mulig inntak til å beskrive denne studentgruppens omfang og aktivitet over tid i norsk høyere utdanning, er å bruke alder som kriterium. Ulempen er at en da også inkluderer en del heltidsstudenter. Men utgangspunktet er at jo eldre studentene er, jo større sannsynlighet er det for at de har valgt en fleksibel modell (Roos, Dahllöf & Baumgarten,

⁴ Roos & Grepperud (2007a, s. 32) gir eksempler fra Brandell (1998) som viser at ”återkommanade utbildning” og ”livslångt lärande” brukes om hverandre.

2000; Grepperud & Thomsen, 2001; Pettersen & Sandersen, 2001). Dette synliggjøres blant annet ved at voksne har lavere studieprogresjon enn yngre studenter (SSB, 2008)⁵.

I en analyse av fleksibel, høyere utdanning i Norge tar Grepperud (2005a) utgangspunkt i studenter som er 30 år eller mer, mens Roos og Grepperud (2007a) i en analyse av fleksibel, høyere utdanning i Skandinavia tar utgangspunkt i 25 år eller mer. I voksenpedagogisk sammenheng går som oftest nedre grense for ”voksen” ved 25 år.

På tross av de begrensninger som er skissert, er det med utgangspunkt i en rekke kilder⁶ slått fast at voksne studenter som velger fleksible studier utgjør en relativt stor andel av studentene i høyere utdanning. For perioden 1980-2007 steg andelen registrerte studenter som var ”30 år eller mer” fra 20.9 prosent til 31.9 prosent (Grepperud 2005a; Statistisk Sentralbyrå 2008)⁷. Økningen i voksegruppen var relativt sett større enn økningen i studentgruppen generelt (Grepperud, 2005a, s. 218). Siden midten på 1990-tallet har ”eldre voksne” (35 år og over)⁸ hatt en markert vekst, fra rundt 17 til om lag 22 prosent av det samlede studenttallet, mens gruppen ”yngre voksne” (25-34 år) har holdt seg stabil på noe over 30 prosent. I hovedsak finner vi samme utvikling i Sverige og Danmark (Roos & Grepperud, 2007a).

Rekrutteringen til fleksible studier har alltid hatt en klar kvinneprofil, og jo eldre studentene blir, desto større er andelen kvinner. Slik er det også innen voksenopplæring og livslang læring generelt (Roos & Grepperud 2007a; 2007b). En av forklaringene på dette er at mange av de fleksible studietilbudene retter seg mot de kvinnedominerte velferdsyrkene i offentlig sektor.⁹ På grunn- og videreutdanning sett under ett, er det over en 20-årsperiode ”pedagogikkfag og lærerutdanninger” som trekker til seg flest voksne studenter. Dette må sees i lys av at lærere er en av de yrkesgrupper som er mest aktive innen etter- og videre-

⁵ Studenter mellom 20-24 år har den høyeste studieprogresjonen (50.8 % i året), gruppen 30-34 år har en årlig progresjon på 38.5 prosent og blant de eldste studentene (> 50 år) er denne nede på 26 prosent.

⁶ Oversikter over i) direkte og indirekte virksomhet oppgitt fra universitet og høyskoler, ii) offisiell utdanningsstatistikk fra Statistisk Sentralbyrå (SSB), Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Under sistnevnte kategori (ii) er følgende kilder lagt til grunn: offisiell statistikk (SSB, statistikk over voksenopplæring og folkeopplysning, NOS, Norges Offisielle Statistikk, VOFO voksenopplæringsforbundet), egne bestillinger av oversikter fra SSB, tall for etter- og videreutdanning oppgitt i offisielle meldinger og utredninger, kartlegging av fleksibel utdanning (SOFF – Sentralorganet for fjernundervisning og Telenor), samt kartlegging av fleksible studietilbud høsten 2002 (Se Grepperud 2005a, s. 211-215).

⁷ Dette omfatter alle studenter som er inne i systemet.

⁸ Forfatterne benytter en annen kategorisering av voksne enn det som er gjort ellers i denne introduksjonen. ”Yngre voksne” er 25-34 år, ”eldre voksne er 35 år og over”.

⁹ Oversikten er utarbeidet av Grepperud (2005a) med utgangspunkt i opplysninger fra voksenopplæringsstatistikk (1984/85) og fra studieforbundene direkte. Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF) var leverandør av oversikter i 1990/91, mens perioden 2002 baserer seg på oversikter over fleksible studietilbud fra Norgesuniversitetets (NUV) database.

utdanning, og lærerutdanningene har lang tradisjon for å tilby fleksible videreutdanninger. For øvrig viser de oversiktene som finnes at det har vært tilbudt en god del utdanninger innen ”økonomi, administrasjon, jus og samfunnsfag” (varierer mellom 15 og 24 prosent av samlet tilbud), ”naturvitenskap, håndverk og tekniske fag” ligger på mellom 10 og 24 prosent, ”humanistiske og estetiske fag” rundt 12-13 prosent, og det samme gjelder for ”helse- sosial og idrettsfag”. Helse- og sosialfaglige tilbud synes å være økende, særlig etter år 2000. I kartleggingen som ligger til grunn for denne avhandlingen kom det fram at 33 prosent fulgte ”pedagogikkfag/lærerutdanning”, 27 prosent tok ”helse-, sosial og idrettsfag” og 12 prosent tok ”økonomisk-administrative fag”(Grepperud, Rønning & Støkken, 2006, s. 9).

1.2.3 Realkompetansestudentene - en ny gruppe

Med Kompetansereformen (NOU 1997:25) ble høyere utdanning stilt overfor kravet om å ta opp studenter med annen bakgrunn enn generell studiekompetanse. Særlig partene i arbeidslivet var opptatt av at annen erfaringsbakgrunn, blant annet fra arbeidslivet, skulle kunne gi grunnlag for opptak til og avkorting av studieløp (Brandt, 2005; Engesbak & Finbak, 2006). Gjennom Mjøsutvalgets innstilling om realkompetanse i høyere utdanning (NOU 1999:17) ble dette fulgt opp, og den såkalte realkompetanseordningen ble initiert i 2001. Samtidig som dette ble ansett for å være et nytt og delvis grensesprengende tiltak, har det siden tidlig 1970-tall vært gitt åpninger for alternative opptaksgrunnlag til høyere utdanning (Tøsse, *et al.*, 2008). Et eksempel på dette var den såkalte ”vei III” til universitetene. I St. meld. nr. 17 (1974-75) vises det til at Distriktshøgskolene også tok opp studenter med annen bakgrunn. Søkerne ble delt i to grupper, de med og uten examen artium, og det ble gjort rangeringer og foretatt opptak innen hver gruppe.

Realkompetanseordningen har fått stor oppmerksomhet og er blitt diskutert både innenfor og utenfor academia. Innad har ordningen blitt møtt med noe skepsis, mens fra partene i arbeidslivet og utdanningsdepartement har den vært sett på som både nødvendig og spennende. Fra politisk og utdanningsbyråkratisk hold er det også knyttet en viss prestisje til ordningen, spesielt fordi den synliggjør en innsats for livslang læring i praksis. Ordningen er aktivt markedsført internasjonalt (Colardyn & Bjørnåvold, 2004).

Ordningen har fått en viss gjenklang hos målgruppen, selv om rekrutteringen ikke har vært omfattende (Skule & Ure, 2004). Statistikken fra startfasen viser imidlertid at flere kunne *tenke seg* å søke enn de som faktisk gjorde det da (NOU 1999:17). Dette innebærer et

vekstpotensial etter hvert som det blir mer kjent og vanlig å søke høyere utdanning på dette grunnlaget. Statistikk fra Samordna opptak¹⁰ viser at i perioden 2001- 07 (SO, 2006 og 2008) begynte mellom 2500 og 3000 realkompetansesstudenter på høyere utdanning årlig. Dette er mellom 60 og 70 prosent av de som søkte og ble godkjent for opptak. Også blant realkompetansesstudentene er kvinneandelen høy. Tar en inneværende år som eksempel (2008) ser vi at i aldersgruppen 30-39 år er det mellom 63 og 69 prosent kvinner, i gruppen 40-59 år er andelen ennå høyere (over 70 %) (SO 2008, tabell So48).

Ser en på realkompetansesstudentenes fagpreferanser i 2004 (SO, 2005), er mønsteret at helse- og sosialfag og pedagogikkfag¹¹ er mest etterspurt i denne gruppen. Dette er i tråd med det vi vet om deres yrkes- og erfaringsbakgrunn (Grepperud, 2004).

Et springende punkt i diskusjonen om realkompetansesstudentene har imidlertid vært deres forutsetninger for å gjennomføre akademiske studier på en tilfredsstillende måte. Her handler det dels om de rent faglige forutsetningene, dels om deres (manglende) studieerfaringer og – vaner. I den grad disse studentene er fulgt opp gjennom forskning og evaluering, synes det som om de klarer seg rimelig bra, i hvert fall der det eksisterer en god kobling mellom egne erfaringer og studiets innhold (Brandt, 2002; Abelsen, Søreng & Kleeman, 2004). Eksempel på dette er ufaglærte i helsesektoren som følger helse- og sosialfaglige profesjonsutdanninger. Men vi vet svært lite om hvordan de opplever studiesituasjonen og hvordan de løser studieoppgavene.

Ettersom realkompetansesstudentene primært er voksne som følger fleksible studier, kan vi anta at de står overfor en særlig utfordring. De møter høyere utdanning for første gang, de har ikke studiekompetanse som har vært ansett som en grunnforutsetning for å kunne studere, og de skal mestre sitt studiearbeid delvis utenfor den faglige og studiesosiale konteksten som akademia representerer. Det er derfor et delmål i denne avhandlingen å få et nærmere innblikk i deres læringsarbeid. Et slikt innsyn er på den ene siden en oppfølging av selve reformen; klarer de seg eller ikke? På den andre siden vil vi ved å sammenlikne realkompetansesstudentene med andre voksne, fleksible studenter, få mer innsyn i hvilken betydning tidligere utdannelsbakgrunn har for å utvikle god kvalitet på læringsarbeidet.

¹⁰ Denne statistikken omfatter kun offentlige utdanningstilbud, det vil si læresteder som er med i den nasjonale opptaksmodellen (47 læresteder).

¹¹ For eksempel vernepleie (17.1 %) og sykepleie (11.2 %), faglærer (12.4 %) og førskolelærer (11.5 %).

1.3 Fra undervisning til læring – begrunnelser for studiestrategier og læringstilnærminger

De trekkene som er skissert foran når det gjelder fleksible studiemodeller og studentgruppen som velger dem, innebærer at høyere utdanning stilles overfor både organisatoriske og pedagogiske utfordringer. Gruppen det er snakk om har spesielle studievilkår, og interessen for å undersøke deres studiestrategier og læringstilnærminger henger sammen med et ønske om å lære mer om kvaliteten på deres akademiske læring. De møter et akademisk system som bygger på en tenkning om hva som er ”høykvalitetslæring” (McCune, 2004, Pettersen, 2004). Denne kan beskrives ved stikkord som for eksempel selvregulering, struktur, kontroll, metakognisjon, forståelse, innsikt og refleksjon (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000).

For institusjonene er det ønskelig at studenter er effektive, og at deres studiearbeid holder høy kvalitet. Det er problemstillinger knyttet til de pedagogiske utfordringene for å legge til rette for dette, også for studenter på fleksible studiemodeller, som står sentralt i avhandlingen.

1.3.1 Hva er studiestrategier og læringstilnærminger?

For å belyse forhold omkring studiestrategier og læringstilnærminger er det tatt utgangspunkt i to tradisjoner som vektlegger studie- og læringskvalitet blant studenter.

Den første tradisjonen handler om strategier studentene kan ta i bruk for å regulere og strukturere sitt arbeid (SRL tradisjonen). Denne bygger på to grunnleggende begrep, selvregulering og tro på egen mestring. Selvregulert læring er læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv (Zimmerman, 2000). Zimmerman betegner dette som en syklisk prosess hvor tidligere erfaringer brukes til å justere ny innsats. Tro på egen mestring på sin side regnes som en generell drivkraft. Elever og studenter som skårer høyt på denne faktoren, ser også ut for å være høyt selvregulerte, samt at de bruker studiestrategier som fører til ”kvalitetslæring” (Bandura, 1997). Tro på egen mestring er med andre ord en forutsetning for å lykkes, og det er særlig viktig for en studentgruppe som møter omfattende utfordringer av både personlig og strukturell karakter gjennom studieløpet. Kompetent bruk av studiestrategier er et uttrykk for selvregulert atferd, hvilket innebærer en dynamisk og aktiv tilnærming til læring (Weinstein, Husman, Dierking, 2000; Zimmerman, 2001). Dette vil blant annet manifestere gjennom evne til å overvåke eget arbeid, konsentrere seg, styre sin tid,

planlegge studieaktiviteten, bruke ulike studieteknikker som å ta notater, skrive sammendrag etc.. Denne tradisjonen må primært beskrives som individorientert ettersom den primært fokuserer på prosesser i individet. I den senere tid har en også i større grad vektlagt atferd og kontekstdimensjonen i denne forskningen (Pintrich, 2000). Avhandlingen går nærmere inn på et utvalg studiestrategier som er av særlig betydning for målgruppen, blant annet legges det særlig vekt på studiestrategien tidsstyring og hvilke variabler av individuell og kontekstuell karakter som synes å ha innvirkning på dette.

Den andre tradisjonen, SAL-tradisjonen (Students Approaches to Learning) handler om hvordan studenter forholder seg til (prosesserer) innholdet og fagstoffet i form av om de forstår og reflekterer, kobler ny og gammel innsikt (dybdelæring), eller om de pugger, memorerer og ikke nyttegjør seg kunnskapen ut over å reproducere til eksamen (overflate-læring) (Marton & Säljö, 1997). Disse to hovedtilnærmingene til et lærestoff beskrives også som aktiv versus passiv tilnærming (Riding & Rayner, 1999). En rekke forhold vil innvirke på grad av reproduserende eller meningsorientert tilnærming hos studenter, og mye av forskningen på feltet går ut på å avdekke hvilke forhold som virker inn, både personlige og kontekstrelaterte. I denne avhandlingen tas det sikte på å avdekke om forhold som er relevante for den voksne, fleksible studentgruppen har betydning for deres læringstilnærming. Blant annet vil det særegne ved gruppens studiesituasjon (jobb og familieforpliktelser) – eller rammefaktorer - vurderes som mulige forklaringer.

1.3.2 Hvorfor er studiestrategier og læringstilnærminger viktig? Noen perspektiver i forhold til utdanningsinstitusjonene

Det er flere årsaker til at studiestrategier og tilnærminger til læring synes å få stadig større oppmerksomhet i det norske utdanningssystemet. Det er naturlig å se dette i lys av den ideologiske og læringsteoretiske dreiningen som har funnet sted i perioden fra 1970 og fram til i dag, som kort kan beskrives som en overgang fra undervisning mot læring. Dette påvises både i offisielle planer og i pedagogisk litteratur (Haugsbakk, pågående arbeid). Dessuten aktualiseres det gjennom en rekke forhold som står sentralt i dagens høyere utdanning; kvalitet, effektivitet og nødvendighet.

Interessen for studiestrategier og læringstilnærminger må for det første forstås ut fra dokumentasjonen som viser at elever og studenter som tilegner seg gode studiestrategier lærer mer og bedre, altså dreier det seg om *kvalitet* (Bråten & Olaussen, 1999; Søvik, Samuelstuen

& Flem, 2000). Når det gjelder tilnærminger til læring er også utbredt enighet om at dybdelæring, eller meningsorientert tilnærming, ligger nært det akademiske idealet om kvalitet (Pettersen, 2004; Entwistle & McCune, 2004). Av den grunn blir det viktig både å avdekke i hvilken grad studentgruppen imøtekommer et slikt ideal og identifisere de forhold som fremmer slik læring. I lys av dette er det nødvendig for utdanningsinstitusjonene å ta de didaktiske konsekvensene. Kvalitetsreformen peker også på at studentene må ha en bestemt atferd i forhold til selve læringsprosessene for å lykkes. Gjennom hensiktsmessig bruk av studiestrategier og tilnærminger til læring vil en komme nærmere målet om akademisk kvalitet.

Økt satsing på dette temaet kan også sees i et *effektivitetsperspektiv*, særlig som et virkemiddel for å øke gjennomstrømmingen i høyere utdanning. I Kvalitetsreformen uttrykkes bekymring for studentenes lave studieprogresjon og det pekes på at det er nødvendig å ansvarliggjøre den enkelte student. Dette mener man å kunne oppnå gjennom å få studentene til å bruke gode studiestrategier. Det å få også denne typen studenter til å lykkes i høyere utdanning, i form av gjennomstrømming og opplevelse av å få et godt læringsutbytte, vil ha betydning for institusjonene selv. I lys av dette er det viktig å få mer kunnskap om hvordan de fleksible studentene arbeider med fagene innen de rammer som er gitt, samt prøve å identifisere faktorer som har betydning for om de lykkes eller ei.

Det tredje momentet er *nødvendighetsperspektivet*. I høyere utdanning generelt blir ressursene stadig knappere i forhold til å kunne gi tett oppfølging, undervisning og veiledning av studenter. Studentene må klare seg mer på egenhånd, slik som de voksne, fleksible studentene må. Denne gruppen har alltid hatt en studiekontekst som tvinger fram en studentrolle hvor ansvar for egen læring er avgjørende. De mangler dessuten tilgang til det faglige og sosiale fellesskapet som man vanligvis forbinder med et godt lærings- og studiemiljø. Et ytterpunkt i denne sammenhengen er rene nettbaserte utdanningstilbud, eller klassisk fjernundervisning, mens kombinasjonsmodellene gir noe større muligheter for kontakt med både det faglige og det sosiale.

Blant voksne, fleksible studenter vil det som høyner effektiviteten og studiekvaliteten være knyttet til flere forhold. Samtidig som de er avhengige av en fleksibel studiesituasjon, ønsker de også struktur og styring i det pedagogiske opplegget (Stølen 2007; Grepperud *et al.*, 2006). God struktur oppleves tidsbesparende, og noe styring og oppfølging fra institusjonen hjelper dem å "holde tråden" faglig mellom samlinger og gjennom studieåret. Det er med andre ord svært vesentlig at de klarer å styre den tiden de har til rådighet innen rammene av et travelt voksenliv (Rønning, 2008).

Et risikomoment i fleksible studier ved universitet og høyskoler i forhold til frafall og gjennomstrømming, er nettopp disse studentenes mangel på integrasjon i de to viktige fellesskapene: det faglige og det sosiale. Undervisningstilbudet som gis for eksempel på de yrkesrettede profesjonsutdanningene¹² er i form av komprimerte forelesninger på studie-samlinger noen ganger i løpet av semesteret, slik at både den faglige og sosiale integrasjonen blir sporadisk. Kontakten må foregå ved hjelp av internett, e-post og LMS-programmer¹³. Ifølge Tinto (1987) skjer mye av den nødvendige og ikke minst den uformelle læringen på den faglig-sosiale arenaen. Når voksne, fleksible studenter blir spurt om hvilke sider ved studieopplegget de legger særlig vekt på, bekrefter de langt på vei Tintos tese. I tillegg til å jobbe med pensum er det forelesningene og de fysiske samlingene de trekker fram som viktigst, det er her de ”lærer” og får hjelp til å forstå hvis de sliter (Grepperud *et al.*, 2004, 2006). Arbeidsbelastningen, kravene til selvdisciplin og ”ensomheten” som preger de fleksible studieoppleggene kan komme til å påvirke studiesituasjonen negativt og eventuelt føre til avbrudd eller frafall¹⁴, dersom det ikke kompenseres på andre måter. Kember (1995) hevder at sosial integrasjon også må inkludere hjemmemiljøet (partner), fordi studieliv og hjemmeliv kan ikke sees uavhengig av hverandre. I en undersøkelse av fleksible studenters familier, vises det til at i mange tilfeller kan partnere gi enkel faglig støtte i form av å lese og kommentere oppgaver, og i en del tilfeller også være diskusjonspartner (Grepperud, Lorentsen & Niemann, under arbeid). Dette kan likevel ikke erstatte *institusjonenes* rolle i forhold til å gjøre mer for å kompensere for de negative sidene ved ”off-campus” posisjonen, i forhold til den begrensede muligheten studentene har for å sosialiseres inn i den akademiske læringskulturen. Det er indikasjoner på at dette er mulig, basert på det faktum at det i norsk sammenheng er mindre frafall fra kombinasjonsmodellene (samlinger og selvstudium) enn fra de rene nettbaserte studiene (Grepperud & Rønning, 2007).

Noen av de momentene som er berørt her handler om de fleksible studentenes betingelser for å utvikle læringsstrategier og god studiekvalitet innen rammene av studie-modellen. Slike prosesser handler mye om individuelle og kognitive forhold, men også om sosiale og kontekstuelle aspekter ved læringssituasjonen. Et av denne avhandlingens interesseområder er derfor spørsmålet om i hvor stor grad studentenes ”ytre kontekst” har

¹² Vernepleie, sykepleie, lærerutdanning etc. Disse tas som eksempel ettersom en stor del av de fleksible modellene tilbys på disse utdanningene.

¹³ LMS står for Learning Management System. For nærmere presentasjon, se Håland (2007).

¹⁴ Med avbrudd menes å ta en pause for så å komme tilbake. Frafall innebærer å slutte helt.

betydning for deres læringsarbeid. Mer kunnskap om dette vil kunne tilbakeføres og eventuelt omsettes i handling ved institusjonene.

1.3.3 IKT, studie- og læringskvalitet

Ved inngangen til 1990-årene introduseres I(K)T som nytt ”universalmiddel” i høyere utdanning, og det er med informasjonsteknologien som drivkraft at fleksibel utdanning for alvor settes på dagsorden (St. meld. nr. 43, 1988-89). Her åpnet det seg muligheter som gjorde det mulig å tenke seg fleksibel utdanning som en mer permanent og integrert del av universitet og høgskolers virksomhet. Etableringen av SOFF (Sentralorganet for fjernundervisning på universitets og høgskolnivå) var en synliggjøring av denne ambisjonen (Grepperud, 2005a). I dag (nesten 20 år senere) er IKT godt utbygd både på sender- og mottakersiden. Tilgjengeligheten i norske hushold er blitt meget god når det gjelder PC’er og Internett (hhv. 70 % og 63 % i 2005) (SSB, 2005), hvilket betyr at infrastrukturen som sådan ikke er noen hindring for kreativ og avansert bruk også innen utdanningsområdet.

Man har i hovedsak sett for seg at den nye teknologien skulle bidra på to måter; dels skulle den nå flere med tilpassede studietilbud, gjerne kostnadseffektivt (distribusjonsbegrunnelsen), dels skulle den skape vilkår for bedre læring, bedre arbeidsmetoder etc. (kvalitetsbegrunnelsen) (St. meld. nr. 43, 1988-89; St. meld. nr. 27, 2000-2001; Grepperud, 2005a). Men det viser seg at bruken blant folk flest preges av enkle operasjoner, slik at det fortsatt er en lang vei å gå før alle med utdanningsønsker- og behov med *letthet* velger nettbaserte løsninger (Rønning *et al.*, 2005; Tønseth *et al.*, 2006; Rønning & Grepperud, 2006).

De pedagogiske begrunnelsene for å ta i bruk IKT i utdanningsøyemed har samme utgangspunkt som studie- og læringsstrategier, hovedfokus er på læring og læringsprosesser. Man hadde spesielt i den første fasen sterk tro på at teknologien i seg selv var tilstrekkelig for å skape ”nye veier i didaktikken”, og man var uttalt negativ til ”foreldede” eller ”tradisjonelle” måter å drive undervisning på (= forelesninger og formidling) (Qvortrup, 2001; Gamme, 2001). Over tid er de mest utopiske visjonene om paradigmeskifter og kvalitative sprang forlatt, og vi opplever i dag en langt mer nøktern tilnærming til IKT i undervisning og læring. Dette gjelder også for pedagogisk tilrettelegging og didaktiske løsninger rettet mot voksne, fleksible studenter (Grepperud, 2005a; Grepperud *et al.*, 2006).

De grunnleggende perspektivene er imidlertid fortsatt aktuelle, særlig i fleksibel utdanning. Ambisjonen er fremdeles en aktiv, motivert og engasjert person som utøver sitt læringsarbeid ved hjelp av IKT: *nettstudenten*. Spørsmålet er hvordan man utvikler læringsstrategier som er tilpasset en IKT-kontekst, og om dette vil fortone seg likt eller ulikt det læringsarbeidet som foregår i andre kontekster (Baltzersen, 2006)? Det handler også om i hvor stor grad fleksible studenter faktisk bruker IKT som hjelpeverktøy i det daglige studiearbeidet, enten for å søke etter alternative faglige kilder, eller for å oppsøke hjelp hos lærere eller medstudenter. I Kvalitetsreformen (s. 17) trekkes det fram at IKT øker mengden og tilgjengeligheten til kunnskap og fagstoff. Dette krever en økt evne til å velge ut relevant informasjon, altså er strategiske vurderinger viktige. Her ser vi en tydelig forbindelse mellom IKT, studiestrategier og læringstilnærminger som bør utvikles og utprøves i didaktisk øyemed. Med referanse til de arbeidene som er gjort i regi av SOFF/Norgesuniversitetet er det verdt å merke seg at det i liten grad har vært gjort forsøk på å utprøve og analysere bruk av studiestrategier og læringstilnærminger i forhold til IKT. I tillegg vet vi forholdsvis lite om i hvilken grad de prosjekterfaringer en har gjort seg med IKT har blitt implementert i undervisningshverdagen i norsk høyere utdanning.

I denne avhandlingen sees den reelle bruken av IKT som uttrykk for disse studentenes mestring gjennom bruk av studiestrategier. Det fokuseres særlig på strategier knyttet til bruk av studiehjelpemidler, samt å søke hjelp hos andre.

1.3.4 Oppsummering og problemstilling

Utgangspunktet for dette arbeidet er at fleksible studietilbud øker voksnes muligheter for å kombinere liv og læring, men spørsmålet er hvordan står det til med kvaliteten på deres læring? Slike tilbud øker tilgjengeligheten til utdanning for grupper som ellers ikke ville eller kunne tatt utdanning, på grunn av bosted, økonomi og forpliktelser i hverdagslivet. Det å velge en studiemodell som er fleksibel, ”off-campus” og på deltid, har både fordeler og ulemper og det er empirisk støtte for å hevde at fleksibiliteten har flere ansikter for denne studentgruppen (Grepperud *et al.* 2004, 2006). Voksne studenter møter derved mange utfordringer og hindringer av både individuell og kontekstuell art på veien, både før de begynner og underveis i studieløpet. For å overvinne barrierene og få kabalen til å gå opp, forutsettes det motivasjon, faglig interesse og tro på egne krefter, evne til å ”overvåke” seg selv, justere og regulere innsatsen - og eventuelt også sider ved studiesituasjonen i forhold til

hverdagslivet. Tidsplanlegging og tidsbruk er en av de viktigste faktorene i denne ”likningen”. Med andre ord er bruk av studiestrategier og tilnærminger til selve læringsarbeidet avgjørende elementer i det å lykkes, særlig i forhold til akademias kvalitetskrav.

Ettersom fleksible studenter forutsettes å være selvregulerte, har en ikke i nevneverdig grad problematisert dette med pedagogisk tilrettelegging, eller fokusert på den enkeltes studie- og læringsstrategier i norsk sammenheng. Det vi i hovedsak finner av dette på høyere utdanningsnivå er knyttet til ordinærstudenters situasjon. Det kan være fristende å si at det hele fungerer etter ”sink or swim” prinsippet. De som ikke finner ut av det vies liten oppmerksomhet, man har ikke kunnskap om hva som kan være problematisk - eller det motsatte.

Gruppen voksne, fleksible studenter er en ikke uvesentlig del av høyere utdanning i omfang, og de vil med all sannsynlighet komme til å være der i framtiden. De kan sies å representere høyere utdannings ”tredje oppgave”, som impliserer at høyere utdanning får en stadig viktigere rolle i forhold til livslang læring. Disse studentene lever i en dynamisk veksling mellom hverdag og academia, og synliggjør på den måten livslang læring i praksis. De kommer til studiene med erfaringer, forventninger og krav. De er gjennom sitt dagligliv vant til å arbeide selvstendig og ta ansvar, de er vant til å bli behandlet som voksne, og de er vant til å ha et ord med i laget når det gjelder forhold som angår dem. I tillegg er de fleste høyt motivert, og deres motivasjon er som oftest ”strategisk” og begrunnet i forhold til yrke og arbeid (Grepperud *et al.*, 2004, 2006; Grepperud & Roos, 2007a).

Til sist må det trekkes fram at sett i forhold til utviklingen i og organisering av høyere utdanning som skisseres av blant andre Stjernøutvalget (NOU 2008:3), kan fleksible studie-modeller komme til øke i betydning også blant unge studenter. I lys av dette er det av stor verdi å få vite mer om under hvilke betingelser fleksible studenter jobber, og hvordan de fungerer i læreprosessen når de er overlatt til seg selv. Kan en ta inn over seg kunnskap om dette og utvikle tilbudene slik at den pedagogiske kvaliteten ivaretas, er mye vunnet i forhold til både å hindre frafall og å lokke flere voksne studenter til å velge fleksible utdanninger.

Med dette som utgangspunkt er hensikten med avhandlingen å gå nærmere inn på sider ved voksne, fleksible studenters studiestrategier og læringstilnærminger. Hovedproblemstillingen er formulert slik:

Hvordan mestrer voksne, fleksible studenter sine studieløp, og i hvilken grad påvirkes dette av individuelle og kontekstuelle forhold?

Mestring vil denne sammenhengen forstås i en noe videre betydning enn slik det anvendes som faglig term innen selvregulert læring (ref. kapittel. 2). Det er knyttet til hvordan studentene opplever og utøver sitt læringsarbeid med referanse til to ulike teoretiske tradisjoner; selvregulert læring i form av studiestrategier og tilnærminger til læring (SAL). Som en ”rød tråd” i arbeidet ligger spørsmålet om hvordan studiestrategier og tilnærminger til læring påvirkes av individuelle og kontekstuelle variabler av særlig relevans og betydning for denne gruppen.

1.4 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen består av 5 deler. I del I introduseres tema (kapittel 1), i del II den teoretiske bakgrunnen (kapittel 2 om studiestrategier og kapittel 3 om tilnærminger til læring). Del III inneholder metodekapitlet (kapittel 4). Del IV består av de 5 artiklene som viser de empiriske funnene. Del V (kapittel 10) er en oppsummering og drøfting av resultatene, samt at det avslutningsvis skisseres noen didaktiske implikasjoner for institusjonene.

De 5 artiklene i avhandlingen presenterer en rekke delproblemstillinger i forhold til denne studentgruppens læringsarbeid. Det empiriske grunnlaget er to studier, en kvalitativ (intervjuundersøkelse med 18 respondenter) og en kvantitativ (kartlegging med 1477 respondenter) som fulgte opp og utdypet problemstillinger og tema fra intervjuene. I artikkel I brukes data fra den kvalitative studien, i artikkel III brukes data fra begge undersøkelser, og i artiklene II, IV og V er det resultater fra kartleggingen som brukes. Artiklene presenteres i avhandlingen i den rekkefølgen de har blitt til.

Artikkel I tar opp og drøfter en rekke sentrale problemstillinger rundt hvordan fleksible studenter opplever og håndterer sitt studium og sin studiekontekst. Det gis illustrasjoner fra empirien. Søkelyst er på deres motivasjon for å studere, grad av metakognisjon (bevissthet) og selvstyring, håndteringen av læringsoppgaven i forhold til lesing og skriving, forholdet mellom teori og praksis (oppfatning av relevans), samt deres vilkår i hverdagslivet for å studere.

Artikkel II handler spesifikt om hvordan disse studentene bruker IKT i studiesammenheng. Tidligere erfaringer med IKT belyses, for å vise gruppens forutsetninger - eller nivå – når det gjelder å beherske det som kreves av dem på dette området. IKT er et viktig redskap i fleksible studier, både i forhold til arbeid med fagstoff, kommunikasjon med institusjonen og medstudenter. I en slik sammenheng vil bruk av IKT ansees for å være en del av de studie-

strategier en kan benytte for øke kvaliteten på sitt studiearbeid, for eksempel ved å skaffe relevant fagstoff eller være aktiv med hensyn til å søke faglig hjelp og støtte ved behov.

Artikkel III går i dybden på problemstillinger knyttet til tidsbruk og tidsstyring. Dette er et meget sentralt aspekt ved disse studentenes situasjon. Tidsstyring er en av de viktigste studiestrategiene en kan anvende hvis en ønsker å gjennomføre og lykkes i en fleksibel studiemodell, og den er dessuten en klar indikasjon på selvstyring. Spørsmålet er i hvor stor grad denne studentgruppen (sett under ett) bruker tidsstyring som strategi, og det gjøres også en analyse av hvilke faktorer som virker inn på tidsstyringen. Variabler av både personlig karakter og variabler som er uttrykk for deres rammefaktorer er inkludert.

Artikkel IV undersøker studentenes tilnærminger til læring. Med utgangspunkt i distinksjonen mellom overflate eller dybdelæring analyseres det i hvor stor grad de benytter den ene og andre tilnærmingen. De fleste studenter bruker begge tilnærminger i et studieløp, men det var av interesse å se om det er forskjell i ”mønster” mellom førstegangs- og flergangsstudenter, selv etter en viss tid med erfaring fra nåværende utdanning. Det ble også undersøkt hvilke faktorer som kan sies å henge sammen med denne spesielle studentgruppens tilnærminger til læring. Kontekstuelle variabler, personlig innsats og forventinger om mestring ble inkludert i analysen.

Artikkel V går nærmere inn særlig på realkompetansesudentenes bruk av studiestrategier, hvor perspektivet er om de mestrer den akademiske læringskulturen, deres status som nykommere i academia tatt i betraktning. Det er undersøkt i hvor stor grad de konsentrerer seg, hvordan de arbeider med fagstoffet, bruker tidsplanlegging og i hvor stor grad de søker faglig hjelp dersom det oppstår behov. Gruppen sammenliknes på alle variabler med to andre studentgrupper i utvalget, hvor en har studiekompetanse fra før, men ikke studieerfaring (er ”sertifisert” for høyere utdanning) og en har høyere utdanning fra før (flergangsstuderende). Opplevelse av og forventinger om mestring står sentralt i forhold til utøvelse av hensiktsmessige studiestrategier. Strategiernes betydning for forventninger om mestring analyseres.

Artikkel I.

Rønning, W.M. (2006). Liv og læring – glimt fra voksne studenters erfaring med fleksibel utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90, 29-40.

Artikkel II

Rønning, W.M. & Grepperud, G. (2006). The Everyday Use of ICT in Norwegian Flexible Education. *Seminar.net. media, Technology & Lifelong Learning*, 2 (1), 1-16.

Artikkel III.

Rønning, W.M. (2008). Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier. En utfordring for voksne studenter. *Nordisk Pedagogikk*, 2, 104-122.

Artikkel IV.

Rønning, W.M. Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* (akseptert i 2008, tidspunkt for publisering 2009, nr. 5 eller 6).

Artikkel V.

Rønning, W.M. (2008). Mestring mot alle odds? Realkompetansestudenters studiestrategier på den akademiske læringsarena. *Uniped*, 31(3), 46-64.

Til sist i dette introduksjonskapitlet presenteres en casebeskrivelse som setter de forhold som tas opp i avhandlingen inn i en konkret og helhetlig sammenheng. Caset er ingen idealtypisk konstruksjon, men et ordinært eksempel på voksne, fleksible studenters virkelighet. Det har et underliggende budskap som også har vært motivasjonen for å gå i gang med denne avhandlingen. Dette handler om folk. Fleksibel utdanning handler om levende personer som legger ned en stor innsats og ofrer mye for å få en relevant utdanning. Når de er i mål, opplever de fleste en stor tilfredsstillelse, de føler seg mer kompetente og de har vokst som personer. Vårt svar som utdanningsinstitusjoner må være å møte dem på best mulig måte, basert på kunnskap og innsikt i deres totalsituasjon.

1.4.1 Å studere som voksen – en fortelling

Camilla Bakke (39 år) bor på et mindre tettsted i Nord Norge. Hun har arbeidet deltid som assistent i en barnehage i 9 år. Camilla har 2 barn på 13 og 16 år, og er gift med Erling som er lærer i ungdomsskolen. Hun sluttet skolen etter videregående, og dro rett etterpå til Levanger sammen med kjæresten (nåværende mann) som skulle ta lærerutdanning på høgskolen der. Selv om hun hadde vært "skoleflink" på gymnaset, gikk hun ikke videre selv, men arbeidet i butikk for å spe på studielånet. Det var ikke aktuelt å ta opp to lån slik at hun kunne studere og. Hun hadde en drøm om å bli lærer eller førskolelærer. "Det blir vel min tur engang" – var tanken. Men det var ingen tradisjon verken i Camillas eller Erlings familier for å ta høyere

utdanning, så planene var luftige. De dro til hjemstedet etter endt utdanning, han som lærer, hun til butikkjobb. Hun ble gravid og var hjemme med barna til hun var nesten 30 år. Etter det fikk hun deltids assistentjobb i barnehagen på stedet. Erling tok videreutdanning i matematikk og engelsk, et desentralisert tilbud fra en høyskole i en annen del av landet. Han var en meget opptatt mann i årene som fulgte, fram til han fikk sin adjunktkompetanse. ”Nå kan vi hygge oss og ha mer fri sammen” – var det nye omkvedet.

Camilla var ikke tilfreds med jobbsituasjonen. Hun hadde mange ideer om hvordan arbeidet med barna i barnehagen kunne løses, men hun fikk ikke gjennomslag på grunn av sin underordnede posisjon. Hun ønsket utfordringer, hun ønsket full stilling. En venninne tipset henne om muligheten til å ta førskolelærerutdanning på deltid ved nærmeste høyskole, 20 mil unna, et 4 års opplegg, en såkalt ”fleksibel studiemodell”. Passende for voksne med både jobb og familie, lett å kombinere på grunn av at mye var basert på selvstudier. Studiekompetanse hadde hun, og betingelsen for opptak var at en måtte disponere PC og ha Internett.

Utdanningen var samlingsbasert, hvilket innebar 2 ukers opphold ved skolen to ganger i semesteret. Camilla så for seg at dette både kunne være spennende og det ville bedre situasjonen på jobb etter hvert. Kanskje kunne hun bli pedagogisk leder en dag? Hun la dette fram for familien. Ideen ble mottatt med betinget begeistring, de var vant til at hun var en alltid tilstedeværende og fleksibel servicestasjon med hovedansvaret for a/s familien Bakke. Erling hadde også sett for seg mer tid sammen med sin kone. De var engstelige. Etter noen strategiske forhandlingsrunder fikk hun aksept for å søke. Hun kom inn på studiet uten problemer, hun så meget lyst på å skulle klare dette, med all erfaringen og innsikten hun hadde fra jobben, og med 5’erne hun hadde fra gymnaset.

Møtet med utdanningen var spennende og skremmende. En ”rusten” artium er ikke mye å bygge på når den akademiske verden stiller krav om å prestere, formulere seg, skrive, snakke og reflektere. Camilla slet fælt det første halvåret, men klarte seg. Teoriene var høytflyvende, bøkene tykke og oppgaveinnleveringene mange. Hjemme måtte hun sloss om å få bruke PC’en til *sine* oppgaver og innleveringer det første året. På jobben var ikke slikt utstyr tilgjengelig for andre enn for lederen. Sønnen på 16 var storbruker av data, datteren hadde sitt Facebook-liv og mannen brukte også PC’en til undervisningsforberedelser. Familien Bakke kjøpte ny PC etter ett års konflikter – til barna. Camilla fikk klare seg med den gamle og dele med mannen. Hun fikk etter hvert innredet en studiekrok oppe på gangen utenfor soverommene, hvor hun kunne være tilsynelatende tilstede for familien, selv om hun leste og skrev oppgaver. Det som var aller tyngst var å klare å skrive på en ”intelligent” og akademisk måte, bygge opp besvarelsene riktig og være nøye med referansene. Ubegrunnede

påstander ble slått ned på i form av trekk i karakteren. Men det var lite konstruktive tilbakemeldinger å få fra skolen på dette, så det ble en smertefull prosess. Camilla fikk låne gode oppgaver fra tidligere studenter og prøvde å kopiere stilen. Da måtte hun ha fred fra mas og krav hjemme.

Det var ikke lett å få tiden til å rekke. Camilla opplevde ofte at studiet ble salderingsposten. På jobben var det ingen frirom for studiearbeid, familien krevde sitt og hun ville gjerne ha kontakt med venninnene innimellom. Det var likevel aldri aktuelt å gi opp. Etter det første året innså hun at hun måtte gjøre noe med dette for å klare å fullføre studiet på en ordentlig måte. Hun tok problemet opp med familien og fikk nok en gang aksept for at hun *også* var student, og at hun måtte ha fred til studiene på bestemte tider, at hun trengte å konsentrere seg for å forstå det hun holdt på med. Hun delegerte husholdsplikter til de andre og justerte ned nivået på renhold og matlaging.

Camilla gikk løs på nye bøker og oppgaver med stort pågangsmot og var stort sett nysgjerrig på og genuint interessert i det hun jobbet med. Men av og til var det stoff hun verken fant relevant eller interessant, og da var det ikke like lett å holde på konsentrasjonen. Men hun måtte gjennom det, og det ble mer pugging enn innsikt. Uansett stoff, så husket hun fra gymnaset at det var smart å streke under viktige ord og poenger i tekstene. Hvis det ble tid, laget hun små resymeer som kunne brukes til repetisjon – og særlig som forberedelser til undervisningen på samlingene. Hun hadde stort utbytte av dette – og kunne konsentrere seg om forelesningene på en annen måte når hun var forberedt. Det hjalp henne til se hva hun måtte lese mer om, og hvordan hun kunne bruke teorien for å besvare oppgavene, samt løse praktiske problemer på jobb. Hun følte at ting falt på plass, det praktiske som hun kunne så godt fikk sin kvalitetssikring i det teoretiske - og en ny verden åpnet seg.

I forhold til jobben, hvor ingen bortsett fra ledelsen hadde utdanning, ble imidlertid dette i økende grad en frustrasjon. Nye tanker og initiativer ble ikke godt mottatt. I stedet tok hun kontakt med et par av sine medstudenter som var i samme situasjon. De utvekslet erfaringer og råd på e-post – og noen ganger når trykket ble for stort, gjennom lange telefonsamtaler. Det hjalp på for å holde motet oppe i en situasjon hvor en opererte med flere identiteter.

Da utdanningen gikk mot slutten, var Camilla sliten, men hun opplevde at hun i økende grad hadde klart seg godt og var en relativt flink student. Skrivningen begynte å gå lettere, hun leste raskere og mer strategisk, hun hadde en inngående forståelse for de grunnleggende problemstillingene i praksis og teori og forholdet mellom dem. Hun gledet seg til å ta fatt på jobben med ny innsikt. Stillingen som pedagogisk leder i en nyopprettet barnehage i

nabokommunen var utlyst, og hun hadde blitt oppfordret til å søke. Det var godt for selvfølelsen - og hun skulle følge oppfordringen.

Del II:
Teoretisk bakgrunn

Kapittel 2:

Selvregulert læring og studiestrategier – viktige forutsetninger for fleksible studenter

Som påpekt i kapittel 1 er avhandlingens utgangspunkt at voksne, fleksible studenter, mer enn andre studenter, befinner seg i en studiesituasjon som forutsetter at de tar ansvar for egen læring. Den fleksible studiemodellen er basert på mye selvstendig hjemmearbeid, utholdenhet og begrenset tilgang til institusjonens ressurser (veiledning, forelesninger, læringskultur). Disse studentene er også overlatt til seg selv størsteparten av tiden, og de opplever å måtte håndtere en kontinuerlig konkurranse fra andre livsarenaer (arbeid, familie, fritid) om tid og oppmerksomhet. Et fruktbart utgangspunkt for å belyse hvordan en optimal selvstudie-situasjon arter seg, er å ta utgangspunkt i selvregulert læring. Selvregulering og effektiv bruk av studiestrategier er en av de største utfordringene voksne, fleksible studenter står overfor i sine studieløp.

2.1 Selvregulert læring - noen grunnleggende perspektiv

2.1.1 Premisser og definisjon

Ifølge sosial-kognitiv teori er selvregulering blant de mest sentrale mekanismene i all menneskelig handling. Zimmerman (2000) og Bandura (1986) hevder at selvregulering er en av menneskets viktigste egenskaper. Det å være selvregulert som student innebærer i dette perspektivet at man er en motivert, strategisk og metakognitiv (overvåkende) aktør i sin egen læringsprosess (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; 2001). Individuer har ifølge Bandura (1986) i seg et "selv-system" som gjør dem i stand til å ha en viss kontroll over sine tanker, følelser og handlinger, her inkluderes både kognitive og affektive strukturer. Ifølge dette teoretiske perspektivet er derved selvregulering ikke bare en rent atferdsmessig ferdighet i forhold til å håndtere miljøet rundt seg, men det dreier seg også om personlig handlekraft (agency) for å iverksette ferdighetene i kontekster som man opplever som relevante (Bandura, 1986, 1997).

People have always striven to control the events that affect their lives. By exerting influence in spheres over which they can command some control, they are better able to realize desired futures and to forestall undesired ones (Bandura, 1997, s. 1).

Pintrich (2000, 2004) har lansert fire antakelser om selvregulert læring som han mener ligger til grunn for de ulike modellene som inngår i et sosial-kognitivt teoriperspektiv (2004, s. 387-388):

Den første antakelsen er det han kaller den aktive og konstruktive. Den lærende er en aktiv deltaker i læringsprosessen, antas å skape sine egne meninger, sette seg mål og velge strategier ut fra informasjon både fra det ytre miljøet og fra sitt eget hode (det ”indre” miljø).

Den andre antakelsen er det han omtaler som potensialet for kontroll. I dette ligger at den lærende potensielt kan overvåke, kontrollere og regulere bestemte aspekter ved tanker, motiver og atferd hos seg selv, samt trekk ved omgivelsene. Dette vil ikke nødvendigvis gjelde for alle sider ved konteksten eller i alle faser av utdanningen, men der det er mulig. Det finnes med andre ord begrensninger som en ikke kan gjøre noe med, både når det gjelder en selv og omgivelsene.

Den tredje antakelsen handler om at den lærende setter seg mål og standarder som det er nødvendig å forholde seg til. En sammenlikner innsatsen og framgangen i forhold til disse og vurderer om en må endre på noe eller kan fortsette slik en er begynt.

Den fjerde antakelsen hos Pintrich handler om at selvreguleringsaktivitetene fungerer formidlende (medierende) mellom trekk ved person og kontekst på den ene siden og individers prestasjoner eller resultat på den andre siden. Han understreker altså at det er den lærendes selvregulering av kognisjon, motivasjon og atferd som påvirker forholdet mellom person, kontekst og eventuell prestasjon. Det er ikke bare den enkeltes kulturelle, demografiske eller personlige karakteristika som påvirker læringen direkte. Det er heller ikke bare trekk ved læringsmiljøet i klassen som former prestasjoner. Ut fra disse antakelsene har Pintrich formulert følgende definisjon av selvregulert læring:

... it is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. These self-regulatory activities can mediate the relations between individuals and the context, and their overall achievement (Pintrich, 2000, s. 453).

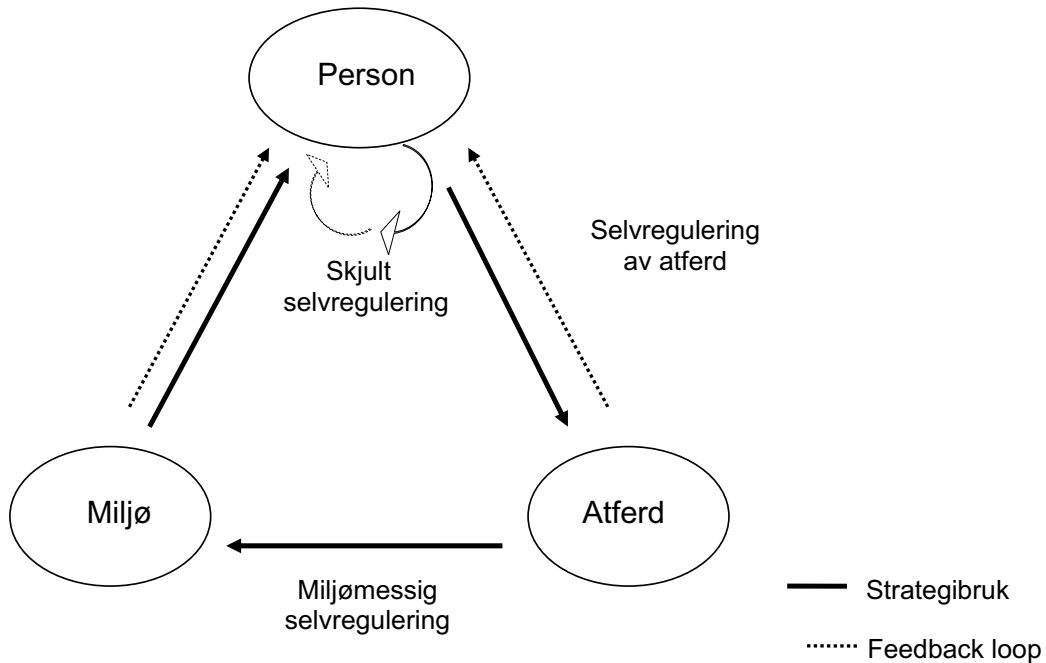
2.1.2 Triadisk gjensidighet og sykliske faser

Sentralt i selvregulert læring står tenkningen om triadisk gjensidighet og sykliske faser.

Triadisk gjensidighet har som utgangspunkt at menneskelig atferd er et resultat av en gjensidig interaksjon mellom individ, atferd og omgivelser (Bandura, 1986). Det er i forhold til disse dimensjonene selvreguleringen finner sted. Med individ forstås her indre, psykologiske dimensjoner og prosesser knyttet til det kognitive og emosjonelle. Opplevelse av egen mestring er et eksempel på dette (se under). Atferd innebærer her ytre atferd, for eksempel arbeidsinnsats eller stress. Omgivelser har innenfor selvreguleringstradisjonen primært vært knyttet til studie – og undervisningssituasjonen. Med referanse til akademisk læring, peker Zimmerman (1989) i tillegg på betydningen av feedback fra tidligere prestasjoner brukes for å justere pågående aktivitet (Figur 1). Dette vil være nødvendig når en opererer i en levende og dynamisk setting som en utdanningssituasjon er. Mange faktorer innen hver av de tre kategoriene (en selv, atferden eller miljøet) kan endre seg underveis i studieløpet, og da er det en fordel å være fleksibel, oppmerksom og ha evne til å justere ”kursen” inn mot målet en har satt seg. Disse reaksjonene kan være ”reaktive eller proaktive” (Zimmerman, 2000, s. 15). Adferdsmessig regulering innebærer konkret å observere seg selv og justere eller endre innsatsen etter en strategisk vurdering, for eksempel prøve å bruke andre metoder for å lære bedre. Regulering av miljøet handler om å observere og endre betingelser i miljøet rundt seg selv. Den ”skjulte” selv-reguleringen handler om å overvåke seg selv og justere forhold som har å gjøre med måten en tenker på (for eksempel finne strategier for å huske bedre) eller følelser en har (slappe av og ta seg igjen hvis en er stresset)(ibid, s. 14).

Mens triadisk gjensidighet angir de ulike dimensjonene som konstituerer selvregulert læring og interaksjonen mellom dem, omfatter de sykliske fasene det prosessuelle, det vil si dynamikken mellom erfaringer, tilbakemeldinger og justeringer av atferd (Pintrich, 2000, s. 454). Denne prosessen kan inndeles i flere faser. Ulike forskere opererer med ulikt antall faser. Zimmerman (1998a; 2000) foretar en tredeling; forutgående tenkning (forethought), selve handlingen (performance and volitional control) og en påfølgende selvrefleksjonsfase (self-reflection). Pintrich derimot opererer med en firedelt prosess ved at han deler Zimmermans handlingsfase i to; monitorering/overvåkning og kontroll. I det følgende skal Zimmermans tredeling utdypes noe.

Figur 1. Modell for triadisk gjensidighet i selvregulert læring, gjengitt etter Bandura (1986), videreutviklet av Zimmerman (1989).



Når en person tenker og analyserer på forhånd hva han eller hun står overfor, inngår både vurderinger av i) oppgaven (hva er målet, hvilket læringsutbytte kan jeg få, valg av tilnærming og metoder) og ii) spekulasjoner om en vil klare å gjennomføre det en har satt seg fore. Når det gjelder studier og læringssituasjoner er den forutgående fasen (forethought) viktig og nødvendig for å aktivere selvreguleringen i forhold til blant annet å sette seg mål og foreta nødvendig strategisk planlegging. Ifølge Bandura (1997, s. 34-35) betyr dette blant annet at man prøver å se for seg hva som vil skje (predictive knowledge) dersom en agerer sånn eller slik, og hva en kan gjøre for å legge til rette og tilpasse sine handlinger for å oppnå et ønsket utbytte. Evnen til å forutse mulige resultater av det en ønsker å gjøre, samt klare å ta nødvendige grep for å tilpasse handlingene på en konstruktiv måte, vil så igjen virke positivt på motivasjon for oppgaven – og følelsen av mestring.

Den andre fasen omfatter den faktiske utføring av oppgaven og de prosesser som inngår her, blant annet i form av i) selvkontroll og ii) selvobservasjon (gi seg selv oppgaveinstruks, mobilisere konsentrasjon, bruk av studiestrategier, vurdere hvordan det går i forhold til

spesifikke mål eller kvalitetsindikatorer, eventuelt endre på noe etc.). Et kritisk punkt er imidlertid at korrigerende målinger må skje raskt etter selvobservasjonen for å ha noen effekt. Nære mål og klare standarder fremmer troen på egne ferdigheter, fordi den lærende kan vurdere om det skjer en utvikling (Bandura & Schunk, 1981; Bandura, 1986).

Den tredje fasen, selvrefleksjon, inntreffer etter at handlingen er utført. Da oppsummeres prestasjoner og resultater, dette holdes opp mot mål og sammenliknes med standarder, som kan være egne tidligere prestasjoner, eller andres prestasjoner i forhold til den samme oppgaven (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Schunk & Ertmer, 2000)¹⁵.

Dersom den lærende eksponeres for stor tro på seg selv og sine evner i den forutgående fasen (forethought), vil dette komme til å prege det videre løpet i forhold til oppgaven, og tilsist vil det prege vurderingene av prestasjonene. I den siste fasen vil følelser av mestring være bestemmende for om målet må modifiseres (for eksempel senkes) eller nye mål settes (Schunk & Ertmer, 2000).

2.1.3 Selvregulert læring – konkretisering og utdyping

Med utgangspunkt i sine fire antakelser har Pintrich utarbeidet en oversikt over ulike faser og dimensjoner som kan identifiseres i forhold til regulering av akademisk læring (Tabell 1). Gjennom denne oppsummeres, syntetiseres og konkretiseres hva selvregulering omfatter. Pintrich gjør det imidlertid klart at ikke all akademisk læring følger fasene og at det ofte inntreffer forhold som gjør at studenter lærer det de skal uten å bevisst følge en oppskrift som denne. Oversikten bygger på og sammenstiller Bandura og Zimmermans innfallsvinkler til selvregulering.

De tre første kolonnene (dimensjonene) i tabellen (kognisjon, motivasjon/ følelser og atferd) reflekterer den tradisjonelle tredelingen i forhold til psykologisk fungering, mens den fjerde (kontekst) markerer det som er typisk og viktig innen området selvregulert læring – den sosiale konteksten enhver lærende inngår i og vil påvirkes av.

Hvordan regulerer man så kognisjon? Gjennom planlegging og forutgående tenkning kan man bestemme seg for et mål, aktivere tidligere kunnskap om temaet, samt aktivere metakognitiv kunnskap om oppgaven og seg selv. En kan også overvåke og være oppmerksom på hvor en befinner seg i forhold til målet, i forhold til hva en har lært og forstått.

¹⁵ Zimmerman gir eksempler fra toppidrettsprestasjoner og virtuos musikkutøvelse, mens Schunk og Ertmer tar eksempler fra skolegang og studier.

Dersom disse faktorene er på plass kan en gjøre tilpasninger og endringer i læringsprosessen (Pintrich, 2000). Kognitiv kontroll og regulering inkluderer alle aktiviteter som den enkelte involverer seg i for å tilpasse og endre sin kognisjon. Dette kan bli nødvendig hvis en oppdager at det er dårlig overensstemmelse mellom målet en har satt seg og framdriften, for eksempel kan det ha å gjøre med for dårlige lese – og skrivestrategier, eller annet. Ett sentralt punkt når det gjelder kontroll og regulering av kognisjon vil være valg av studiestrategier som repetisjon, elaborering eller organisering (Weinstein & Mayer, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Pintrich & De Groot, 1990).

Tabell 1. Faser og dimensjoner i selvregulert læring (etter Pintrich, 2000, s. 454)¹⁶

Dimensjoner	Kognisjon	Motivasjon/ følelser	Atferd	Kontekst
Fase 1) Forberedende tenkning, planlegging og aktivering	Bestemme målet Aktivering av tidligere kunnskap. Aktivering av metakognitiv kunnskap.	Tilpassing til målorienteringen. Mestringsvurdering Oppfatning av oppgavens vanskegrad. Vurdere oppgavens verdi. Aktivering av interesse.	Planlegge tidsbruk og innsats. Planlegge selvobservasjon.	Oppfatning av oppgave. Oppfatning av kontekst.
Fase 2) Monitorering/ Overvåking	Metakognitiv oppmerksomhet og ”overvåking” av egen tenkning	Bli oppmerksom på og følge med på sin motivasjon og følelser	Oppmerksomhet og monitorering av innsats, tidsbruk, behov for hjelp.	Overvåke skiftende betingelser for oppgaver og i kontekst.
Fase 3) Kontroll	Utvelgelse og tilpasning av kognitive strategier i læringsprosessen.	Utvelgelse og tilpasning av strategier for å håndtere motivasjon og følelser.	Øke eller senke innsatsen.	Endre eller forhandle oppgaven. Endre eller forlate konteksten.
Fase 4) Reaksjon og refleksjon	Vurderinger Attribusjon/ forklaring	Følelsesmessige reaksjoner. Attribusjon/ forklaring	Holde ut/gi opp. Søke hjelp. Gjøre valg.	Vurdere oppgaven. Vurdere konteksten.

Lærende kan også regulere sin motivasjon og sine følelser (affekt). Dette ansees for å være domene- eller fagspesifikt, altså ikke generelt knyttet til det å studere og lære som sådan. I denne kategorien inngår for eksempel konkrete vurderinger av hensikten med studiet, tro på seg selv, og ens kompetanse til å mestre den bestemte oppgaven (self-efficacy), oppfatning av

¹⁶ Denne oversikten er tidligere presentert i Rønning, W.M. (2005): Faser og dimensjoner i selvregulert læring. Voksne, fleksible studenter reflekterer over egen læring. I Rismark og Tønseth (red): *Fasetter i voksnes læring* (s. 21-45). Trondheim: NTNU, ViLL.

hvor vanskelig den er, dens viktighet (task value) og i hvor stor grad en er oppriktig interessert (Pintrich & Schunk, 2002; Wolters, 1998). I tillegg til disse overveielsene som har å gjøre med motivasjon, kan studenter også prøve å kontrollere sin affekt/sine emosjoner, som for eksempel kan være angst eller redsel, ved hjelp av forskjellige mestringsstrategier (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Måter å gå fram på for å berolige seg selv hvis situasjonen virker vanskelig kan være å snakke til seg selv på en positiv måte (Bandura, 1997), planlegge å gi seg selv belønninger av ulikt slag, eller arbeide hardere for å få gode karakterer. En annen strategi er å fokusere på at oppgaven er interessant og relevant, tross alt, ikke minst i forhold framtidig karriere, eller at den er en viktig erfaring i seg selv og for livet i sin alminnelighet (Wolters, 1998).

Det tredje domenet hos Pintrich (se tabell 1) handler om regulering av ens eksplisitte atferd, gjennom planlegging av for eksempel tidsbruk og anstrengelser (intensitet) i forhold til studiet. Tidsplanlegging regnes som kjent for å være en vesentlig faktor i forhold til suksess, som involverer at en utarbeider timeplaner hvor en setter opp hvordan en vil bruke tiden til de ulike oppgaver i studiet (lesetid, skriving av essays, samarbeid med andre etc.) og til andre ting (McKeachie, Pintrich & Lin, 1985; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Hofer, Yu & Pintrich, 1998). Et annet viktig område som inngår i kategorien atferdskonroll er å søke hjelp hos andre hvis det oppstår behov (help-seeking) (Karabenick & Sharma, 1994). Dette innebærer at personen vender seg til ressurser i omgivelsene (konteksten) og oppsøker andre for å få faglig hjelp. Dette kan være medstudenter, lærere eller andre ved institusjonen. Ifølge Pintrich (2004) vil det å søke hjelp være en indikasjon på læringens sosiale natur og at sosial interaksjon inngår som et vesentlig element i atferdsregulering. Han understreker videre at alle studenter i høyere utdanning vil oppleve situasjoner som krever denne typen selvregulering.

Det fjerde domenet handler om å ha kontroll over og kunne regulere prosesser som har å gjøre med oppgaven og den konteksten studentene møter i sin utdanning, nærmere bestemt klasserommet. Dette regnes også for å være et viktig område i forhold til selvregulering av læring, men denne typen kontroll er betydelig vanskeligere å håndtere enn kontroll av egen kognisjon, motivasjon og atferd, ettersom studentene ikke alltid er i en posisjon til å kunne styre sitt miljø (Zimmerman, 1998b). I tradisjonelle utdanningskontekster er det forelesere og veiledere som bestemmer og har kontrollen over de fleste sider ved både oppgaver og kontekst. I en lærings- og utdanningssetting som er ”åpnere” (mer studentsentrert) har imidlertid studentene større innflytelse over både oppgaver, det sosiale klima og strukturen i læringsmiljøet. Denne muligheten øker i høyere utdanning sammenliknet med lavere nivåer i

utdanningssystemet. Ifølge Pintrich (2004, s. 399) gir mer åpne eller fleksible modeller større autonomi og ansvar til studentene, samtidig som det åpner mulighetene for kontroll og regulering. Dette henger blant annet sammen med at slike studenter gjør store deler av studiearbeidet utenfor forelesningssalen, og de er nødt for å kontrollere og styre studiemiljøet, blant annet i forhold til forstyrrelser og avbrytelser, de må ha tilfredsstillende arbeidsrom etc.. Selvregulering forstått i et sosial-kognitivt lys bidrar derfor, ifølge Pintrich (2000, 2004), til å gi et mer fullstendig bilde av studenters læring og motivasjon, fordi perspektivet utvides til å inkludere sosiale og kontekstuelle variablers betydning for studieatferden.

Pintrich (2004) påpeker at fasene (planlegging, monitorering, kontroll og refleksjon) kan brukes separat innen de fire domene som er presentert i figuren. Slik sett kan en utvikle separate skalaer for å måle regulering for hvert domene, dersom en skulle ønske å gå mer detaljert til verks forskningsmessig. Dette innebærer ifølge Pintrich (2004, s. 389) at en ikke nødvendigvis må bruke en overordnet skala for metakognisjon eller for regulering, og at vi derved får bedre informasjon gjennom mer detaljert operasjonalisering av de ulike fenomenene i selvregulert læring.

De fire fasene er imidlertid ikke sekvensielle eller strengt hierarkiske. I autentiske situasjoner er læring en dynamisk prosess som revideres hele tiden i takt med tilbakemeldinger og selv-refleksjon. Han illustrerer dette ved å vise til manglende empirisk belegg for at fase 2 og fase 3 kan separeres. Pintrich (2000, 2004) påpeker også at dimensjonene heller ikke er 100 prosent gjensidig utelukkende, men at det heller er snakk om sammenhenger og glidende overganger. Særlig gjelder dette dimensjonene atferd og kontekst, selv om det her er en vesensforskjell, i og med at kontekst trekkes inn for å forstå atferd og at atferd er helt nødvendig for å endre forhold ved konteksten.

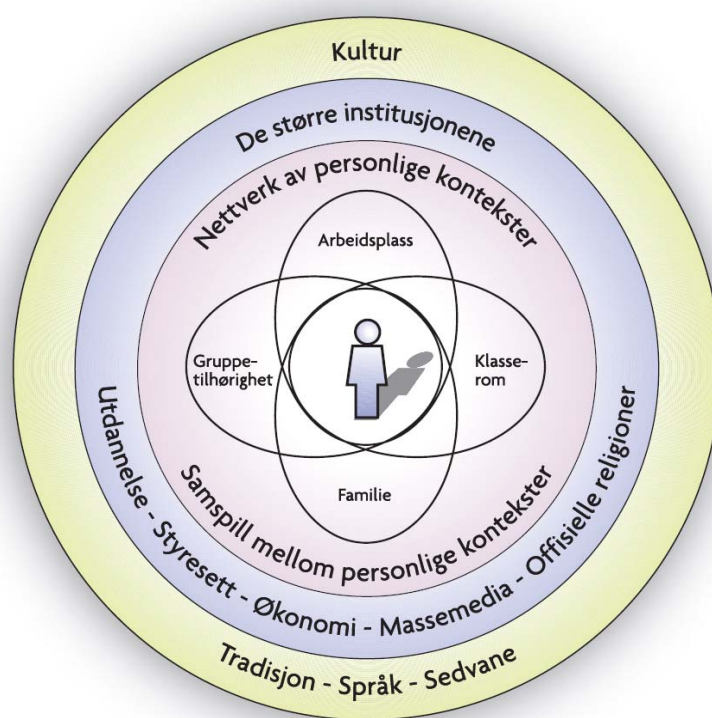
2.2 Forutsetninger for selvregulert atferd

I hvor stor grad elever og studenter får til å bruke læringsstrategier på en vellykket måte vil altså avhenge av en rekke, gjerne sammensatte, forhold. Zimmerman (2000) understreker for eksempel at evne til selvregulering har liten verdi i seg selv, hvis personen ikke er motivert for å bruke den, og det som skiller effektive fra ineffektive former for selvregulering er

kvaliteten og omfanget.¹⁷ Det er derfor viktig å forstå hvordan disse prosessene henger sammen og hvordan de opprettholder hverandre (Zimmerman, 2000, s. 15).

Schunk og Ertmer (2000) peker på at både kognitive, personlige, sosiale og motivasjonelle forhold spiller inn her. Weinstein (1994) går mer i detalj i sin illustrasjon av det triadiske perspektivet ved å skisser en modell som viser mange av de elementene som påvirker og eventuelt er med på å legge til rette for strategisk læring (figur 2).

Figur 2. Individ og kontekst. Gjengitt fra Egan & Cowen (1979). Basert på Bronfenbrenners økologiske systemteori (1976)



Weinstein *et al.* (2006) peker på at en ikke kan fokusere kun på enkeltkomponentene i et komplekst bilde som dette for å forklare hvordan studenter og elever blir strategiske i sin læring, men en må erkjenne at det er snakk om et samspill. Det er også en forutsetning at studentene må ta ansvar for egen læring og utvise en betydelig grad av selvstyring. Modellen

¹⁷ Denne forskningen er gjort i forhold til eksperter som er kjent for sin selvdisiplin og suksess innen for eksempel idrett og kunst, på personer med ulike dysfunksjoner sosialt og akademisk i forhold til selvregulering etc. Referert i Zimmerman (2000, s. 15-28).

viser at den strategisk lærende har et sett av kunnskaper og ferdigheter, heriblant forkunnskaper og ferdigheter i bruk av læringsstrategier. Vedkommende må ha motivasjon for å mestre oppgaven, også i perioder med motgang, samt evne til selvregulering, eksemplifisert ved tidsplanlegging, konsentrasjon og en rekke ”reguleringsgrep” som å reflektere over hvordan oppgaven løses, vurdere justeringer hvis det er behov, overvåke egne følelser, motivasjon etc.. I tillegg til disse faktorene påvirkes situasjonen av aspekter ved selve læringsmiljøet. Dette gjelder de ressursene som er tilgjengelige for den lærende (hjelpemidler, datautstyr, Internett, bibliotek etc.), lærernes forventninger, oppgavens krav og tidsrammer, og til sist den sosiale konteksten. Sistnevnte inkluderer støtten en eventuelt kan få fra medstudenter, venner og familie. Anmarksrud *et al.* (2002) fant for eksempel at blant en gruppe ordinære studenter opplevde en stor andel at støtten fra foreldre/familie og venner var viktig for utviklingen av læringsstrategier. Også Weinstein *et al.* (2006) påpeker at innstillingen som ”signifikante andre” eksponerer overfor for eksempel et bestemt fag eller utdanning i sin alminnelighet, kan påvirke både motivasjon og engasjement for oppgaven.

I lys av avhandlingens fokus og utgangspunkt skal to forutsetninger for selvregulert læring utdypes her, tro på egen mestring og voksne studenters selvstudiekontekst.

2.2.1 Tro på egne evner - nøkkelen til å lykkes i academia

Bandura (1986), Schunk og Ertmer (2000) påpeker at mekanismene og følelsene som handler om tro på seg selv (self-efficacy) vil være aktive i alle faser av selvreguleringsprosessen. Denne selvrefleksjonen (self-referent thought) er ifølge Bandura (1986) en unik kapasitet hos mennesket som setter oss i stand til både å vurdere og endre vår atferd og tenkning. Effektiv selvregulering er derved i stor grad avhengig av om en har tro på at en har tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter til å mestre det en ønsker å gjøre:

Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainment (Bandura, 1997, s. 3).

Det hevdes at autentiske mestringserfaringer er den fremste kilden til tro på egne evner og forventinger om mestring, (Bandura, 1997; Pajares, 1997; Zimmerman, 1995). Folks opplevelse av egne evner påvirkes også gjennom sosial sammenlikning, men forutsetningen er at en identifiserer seg med dem en sammenliknes med, og at de er i tilsvarende situasjon som en

selv. Dette er særlig aktuelt utdanningsammenheng hvor evalueringer og det å observere andres prestasjoner er et framtrekkende trekk ved miljøet (Bandura & Jourden, 1991; Marsh & Craven, 1997). Overtalelse fra andre som har tro på en (lærere, foreldre, andre viktige personer) kan også virke positivt. Tvil om en er flink nok, og uro for om en vil lykkes, kan oppleves sterkt gjennom egne fysiologiske reaksjoner (prestasjonsangst, hjerteklapp, svetting). Tvilen kan også øke dersom en faktisk presterer dårligere enn forventet (Bandura, 1997). Dersom troen på egne evner er lav vil en svakere prestasjon enn ventet oppfattes (attribueres) som en indikasjon på at man mangler evner og ferdigheter (Weiner, 1986). Er troen på egne evner god, vil dårlige prestasjoner heller tilskrives ytre forhold (uflaks, hadde en dårlig dag på eksamen, hadde ikke forberedt seg nok etc.) (Pintrich & Schunk, 1996). Det er med andre ord slik at det lærende individ ikke opererer i et ”kognitivt vakuum”, men relaterer sin oppfatning av seg selv og sine prestasjoner til forhold i den konteksten som en er en del av.

Ifølge Bandura (1997) influerer menneskers tro på egne evner på hvilke retninger de ønsker å gå i, hvor mye anstrengelse de vil investere for å oppnå det de ønsker, hvor lenge de holder ut hvis de møter motgang eller mislykkes, om de tenker negativt eller positivt, hvor mye stress de tåler og hvor realistiske de er i forhold til det de faktisk oppnår. De som har stor tro på seg selv (high efficacy beliefs) holder ut lengre når de møter hindringer, mens de med lav tro på seg selv gjerne er redd for at ting er vanskeligere enn de er, de blir mer stresset og de har mindre fantasi i forhold til å løse problemer når de oppstår.

Bandura (1997) understreker også at en persons dyktighet vil vurderes i forhold til utførelsen av en handling, ikke i forhold til utnyttet eller ”udemonstrert” potensiale som måtte være tilstede hos personen. Tro på egne evner vil derved være en avgjørende kraft i forhold til å ta ut det en er god for i en studie- og læringskontekst.

Pintrich og Schunk (1996) var blant de første som viet fenomenet tro på egne evner (self-efficacy) oppmerksomhet innenfor utdanningsforskning. Effekten av studenters forventninger om mestring (expectancy beliefs) ble særlig undersøkt i forhold til akademisk motivasjon. Det viser seg at å ha tro på egne evner fører til større intensitet og utholdenhet enn hos de som ikke har det (Multon, Brown & Lent, 1991).¹⁸ Studenter med stor tro på seg selv benytter seg dessuten mer av kognitive og metakognitive strategier (Pintrich & DeGroot, 1990, Pintrich & Garcia, 1991). Blant studenter som skårer høyt på denne variabelen (self-

¹⁸ Denne forskningen er basert på et stort antall studier (68) fra perioden 1977-1989. Temaene handlet om motivasjon, tid brukt på oppgaven, antall oppgaver som ble løst og antall semester som var gjennomført.

efficacy) gir det seg også utslag i gode akademiske prestasjoner, enten dette er eksamener, skriftlige oppgaver (essays), presentasjoner i klassen etc.. Pintrich og DeGroot konkluderer sin forskning med at tro på egne evner gjør det lettere, det har en ”drivende effekt”, i forhold til å være kognitivt engasjert og energisk i studiesituasjonen, og uttrykker:

... students need to have both the ”will” and the ”skill” to be successful in classrooms
(Pintrich & DeGroot, 1990, s. 38).

2.2.2 Kontekst som utfordring for voksne, fleksible studenter

For voksne, fleksible studenter er hverdagsliv og studieliv to sider av samme sak, de glir med andre ord over i hverandre, og er ikke klart separerbare faktorer. Disse forholdene vil virke sammen og utfordre mulighetene for god selvregulering og effektiv bruk av studiestrategier. For å forstå disse studentenes studieatferd må derfor deres hverdagskontekst også trekkes inn i bildet og analyseres. Slik sett kan man også si at deres studiebetingelser påvirkes både av en ”indre” kontekst (selve studiesituasjonen) og en ”ytre” kontekst (hverdagslivet) (Schuller *et al.*, 1999; Merrill, 1999). Konkret vil dette blant annet handle om familie og arbeidslivsforpliktelser, samt de studiebetingelsene de har hjemme (arbeidsrom, muligheter for å jobbe uforstyrret etc.).

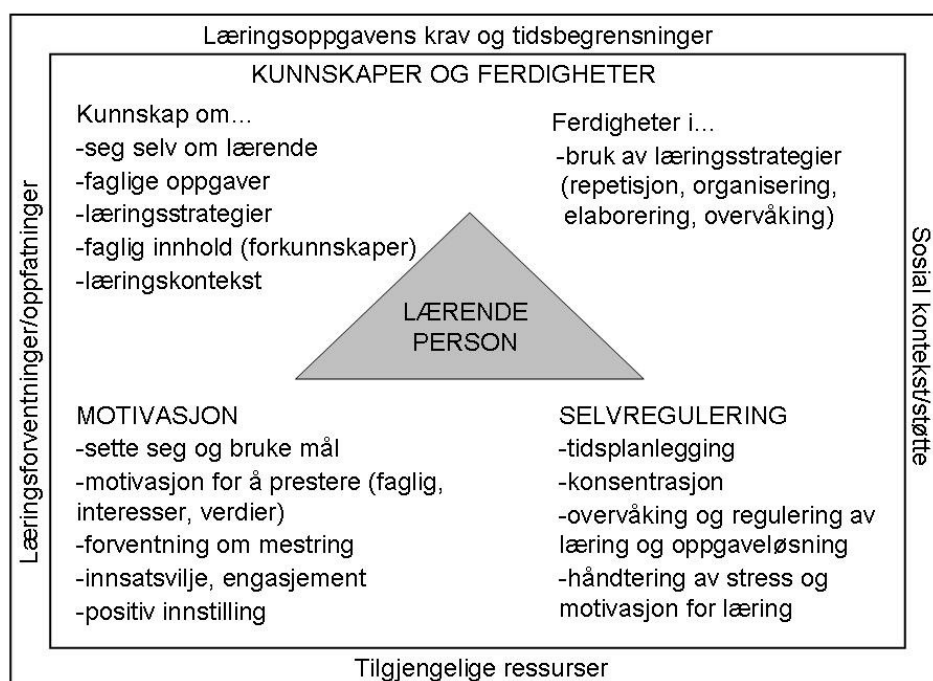
Ifølge Pintrich (2004) er det gjort lite forskning på dette området, ikke minst når det gjelder den ytre kontekst. Han anbefaler imidlertid å inkludere denne typen problemstillinger mer eksplisitt i forskningen på betydningen kontekst har for selvregulering.

Voksne studenter befinner seg både i pedagogisk og psykologisk forstand i ytterkanten av det akademiske miljøet (off-campus), og dette konstituerer en kompleks utfordring i forhold til mestring og selvregulering. De skal ivareta sin ambisjon om å mestre studiet de har valgt, samt lykkes med å øke sin kompetanse i forhold til samfunn og arbeidsliv. Samtidig skal de ivareta sitt familieliv og forpliktelsene her. Det å begynne å studere som voksen, etablert person, innebærer derved en utvidelse av arbeidsoppgaver og innsatsområder i livet. Ergo må det skje endringer og omprioriteringer på noen områder i forhold til den tiden som er til rådighet når studier innføres som ny variabel. Denne studentgruppen, og særlig kvinnene blant dem, har ofte de største forpliktelsene i forhold til hverdagslivet. Når studiet kommer i tillegg, befinner de seg plutselig i en situasjon hvor selvregulering av egen atferd og tenkning blir påkrevd. For mange er dette en helt ny situasjon å håndtere. I tillegg til det å studere må de voksne, fleksible studentene med andre ord også være aktive for å endre den ytre

konteksten slik at de får tid og rom til studiearbeidet. Spørsmålet er hvilke deler av konteksten som lar seg endre.

Med referanse til Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv (1986), samt Egan & Cowens (1979) illustrasjon av dette (figur 3), kan en se av disse mekanismene at mennesket inngår i et sett av strukturer på flere nivå som henger sammen og påvirker hverandre:

Figur 3. En modell av strategisk læring. Etter C.E. Weinstein, 1994.



Modellen viser hvordan individet inngår i ulike kontekster, fra de nære og hverdagslige til de mer "usynlige" og overordnede. Det er de nære nettverkene som er spesielt viktige, særlig i forhold til muligheter for selvregulering og justering av aspekter ved livs – eller studie-situasjon slik den vil være hos voksne deltidsstudenter. Bronfenbrenner presenterer de fire nivåene slik (1986, s. 3):

- *Mikrosystemet* kan defineres som summen av de (komplekse) relasjoner som eksisterer mellom individ og miljø innenfor en gitt fysisk ramme og i tilknytning til utøvelsen av en bestemt rolle ("setting"). Utdanningsinstitusjonen eller arbeidsplassen kan være slike mikrosystemer.

- *Mesosystemet* er summen av og relasjonene mellom de primære settinger eller kontekster som den enkelte forholder seg til på et gitt tidspunkt i livet. For gruppen voksne, fleksible studenter vil dette systemet bestå av utdanningsinstitusjonen, hjem, jobb, fritid og lokalsamfunnet.
- *Exosystemet* er konstituert av de konkrete sosiale institusjoner som befinner seg på utsiden av mesosystemet, men som i større eller mindre grad innvirker på dette, formelt eller uformelt, bevisst eller ubevisst. Eksempler på dette kan være nabolaget, massemedia, kommunikasjons- og transportsystemet.
- *Makrosystemet* representeres av de mer grunnleggende samfunnsmessige og kulturelle utviklingstrekk – og strukturer.

Bronfenbrenners (1986) økologiske systemteori illustrerer at mennesket lever i og agerer i forhold til flere kontekster til enhver tid. Relasjoner og gjensidighet mellom individ og system er kjernepunktet. Han gjør oss oppmerksom på at både den nære og fjernere konteksten som vi er en del av både kan invitere til, tillate eller hindre utvikling.

Når det gjelder voksne studenters kontekstuelle utfordring i forhold til selvreguleringsproblematikken, er det fortrinnsvis i forhold til mikro og mesonivå det lar seg gjennomføre å øve innflytelse. Det kan være problematisk, men likevel realistisk både å definere ut eller prioritere ned etablerte aktivitetsområder i livet. Likeledes lar det seg gjøre å omprioritere oppgaver og roller fra for eksempel å oppfatte seg selv som yrkesaktiv kone og mor, til i større grad å oppfatte seg selv, og bli respektert som, student for en periode. Partner, familie, venner, arbeidskamerater og medstudenter kan påvirkes på en relativt direkte måte.

Utdanningskonteksten kan på den annen side i liten grad endres for off-campus studenter. Forholdene er lagt til rette, målet med studiet er klart og man er i en for perifer situasjon overfor lærere og institusjon til å ha reell påvirkningskraft hvis en skulle ønske å påvirke for eksempel tidspunkter for eller omfanget av innlevering av oppgaver i løpet av semesteret eller sammensetningen av grupper en er plassert i på kullet en tilhører.¹⁹ Innen rammene av de fleksible modellene kan man imidlertid til en viss grad definere hvordan oppgaver skal løses, hvor mye energi som skal investeres, tid som kan brukes og når man skal

¹⁹ Dette dreier seg gjerne om virtuelle grupper, samarbeid på nett om oppgaver. Dette kan vise seg vanskelig hvis ikke alle bidrar likt, overholder frister etc. Slike negative erfaringer ble formidlet fra respondenter i forundersøkelsen til prosjektet Den voksne fleksible student (Grepperud *et al.*, 2004).

arbeide med studiene. En er heller ikke bundet av daglig oppmøte eller omfattende samarbeidsprosjekter med andre studenter.

Det ligger i prinsippet godt til rette for å iverksette regulering av egen atferd og tenkning omkring forhold ved selve studiesituasjonen (definere studiet som viktig for framtidig jobb, kreve eget arbeidsrom og PC, sette av tid til studier etc.) og i forhold til hverdagslivet, for eksempel ved å gjøre framstøt for å endre ansvarsområder eller maktbalansen i familien. Kember (1999), Støkken (2000, 2007) og Mikkelsen (2007) viser gjennom sin forskning at dette kan la seg gjøre gjennom forhandlinger før studiet påbegynnes, og ikke minst gjennom re-forhandlinger underveis overfor partner og familie, og gjennom å søke støtte. Dessuten må man alltid forholde seg til mulige forsakelser (for eksempel prioritere ned fritidsaktiviteter, ikke dra på hytta alle helger, kortere ferie, færre familiebesøk etc.). For denne studentgruppen vil derved løpende vurderinger av totalsituasjonen (metakognisjon), med påfølgende selvregulering og justeringer for å mestre sine studier, i stor grad handle om tidsplanlegging, tidsstyring og muligheter for å få konsentrere seg om oppgaven. Dette er viktige faktorer i forhold til å bruke studiestrategier.

2.3 Studiestrategier – et uttrykk for selvregulering

Å benytte seg av studie – eller læringsstrategier²⁰ er en viktig forutsetning for å lykkes i arbeidet med akademiske²¹ læringsoppgaver (Paris, Lipson & Wixon, 1983; Pressley & McCormick, 1995; Bråten, 1998; Pintrich & Schunk, 2002; Bråten & Olaussen, 2007). Det som karakteriserer for eksempel eksperter på læring er at de har et godt utvalg av strategier de kan bruke, de har høy metakognitiv kompetanse, god fagkunnskap og høy motivasjon for å lære. Videre legger de ned mye egeninnsats, de eksponerer et sterkt ønske om å tilegne seg nye kunnskaper, samt viser vilje til å bruke læringsstrategier (Corno, 1994; Bråten & Olaussen, 1999). Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) viser til at strategiske studenter og elever bruker dette repertoaret av strategier dersom de kommer opp i situasjoner hvor de trenger å justere eller revurdere sin innsats i forhold til å nå et gitt mål. Det er med andre ord en nær forbindelse mellom selvregulering som fenomen og utøvelsen av studiestrategier.

²⁰ Begrepene brukes om hverandre og har samme betydning i denne sammenhengen.

²¹ Dette har relevans på alle trinn i utdanningssystemet.

Studiestrategier som handler om informasjonsprosessering (arbeid direkte med stoffet) kategoriseres som **kognitive** strategier, mens det å reflektere over og ha et overordnet blikk på seg selv og sin egen læringsprosess, kategoriseres som **metakognitive** strategier (Zimmerman, 2000). Dette teoretiske perspektivet innebærer derved at det kreves kognitive strategier for å tilegne seg kunnskap, men samtidig inkluderes også metakognitive og affektive/emosjonelle aspekter som utspiller seg i forholdet mellom den lærende og oppgaven (Weinstein, Goetz & Alexander, 1988).

Læringsstrategier defineres gjerne som atferd og tanker som er rettet mot å innhente, bearbeide og organisere nytt stoff (Weinstein & Meyer, 1986; Weinstein & Hume, 1998). Strategier kjennetegnes videre ved at de er målrettede, intensjonale og impliserer stor arbeidsinnsats (Weinstein & Meyer, 1991). Claire Weinstein og hennes kolleger oppsummerer dette slik etter mange års forskning på og utprøving av studiestrategier i ulike utdanningskontekster:

Learning strategies include any thoughts, behaviors, beliefs, or emotions that facilitate the acquisition, understanding, or later transfer of new knowledge and skills
(Weinstein *et al.*, 2000, s. 727).

2.3.1 Strategikategorier og nivå

Weinstein og Mayer (1986) introduserte med sin taksonomi om studiestrategier en rekke kategorier som inkluderer både i) konkrete ferdigheter og mer ii) overordnede betraktninger (metakognisjon) omkring hvordan en arbeider med studiestoffet.

i) De **konkrete** læringsstrategiene presenteres vanligvis ifølgende tre hovedkategorier (Weinstein *et al.*, 2000, s. 731-32):

- i) Repetisjonsstrategier
- ii) Elaborering-/bearbeidingsstrategier
- iii) Organiseringsstrategier

Repetisjonsstrategier anvendes gjerne for å gjenkalle faktakunnskaper, eller for å bygge opp basiskunnskap. Informasjon velges ut og ”kodes” ordrett, for eksempel ved å lage lister med

nøkkelbegreper. Kopiering av materiale, det å ta notater eller streke under tekst faller inn under denne kategorien, det samme gjør gjenfortelling og oppsummeringer som det kan bygges videre på.

Elaborerings- /bearbeidingsstrategier handler om å bearbeide informasjon videre og gjøre den mer forståelig og tilgjengelig for seg selv. En kan prøve å lage en forbindelse mellom det en kan fra før og det nye stoffet som presenteres. I forhold til enklere oppgaver kan en lage mentale bilder og bruke ulike erindringsteknikker for å assosiere ny informasjon til kunnskap som betyr noe for en. I forhold til komplekse oppgaver kan det fungere godt hvis en for eksempel omformulerer, summerer opp, lager analogier, relaterer ny informasjon til tidligere kunnskap eller prøver å forklare det hele til en annen person. Her ligger grunnlaget for kritisk tenkning og refleksjon i forhold til pensumstoff.

Organiseringsstrategier er de mest avanserte av strategiene. Det handler om å finne hovedpoenget i teksten en arbeider med, finne en ny struktur og integrere gammel og ny informasjon i en meningsfull sammenheng. En kan lage forbindelser mellom biter av informasjon i pensum. I forhold til enklere oppgaver innebærer dette sortering eller kategorisering av informasjon etter fellestrekk. I arbeid med mer komplekse oppgaver kan en lage skisser, diagrammer eller kart over informasjonen en arbeider med. Godt strukturert informasjon/kunnskap er lettere å huske enn bruddstykker, og bidrar til en dypere forståelse av materialet som skal læres. Denne strategikategorien handler med andre ord om å lagre kunnskapen i langtidsmindet gjennom å gjøre stoffet meningsfullt.

ii) De **metakognitive** strategiene handler om å overvåke (monitorere) og vurdere seg selv i forhold til læringsprosessen, og det er her potensialet for korrigeringer og revurderinger ligger. ”Gode” strategibrukere er studenter som rår over følgende typer metakunnskap om sin strategibruk (Weinstein *et al.*, 2000, s. 731-32):

- i) *Declarative*, som betyr å være kjent med ulike strategier.
- ii) *Procedural*, som betyr å være kjent med hvordan strategiene kan brukes.
- iii) *Conditional*, innebærer at en vet når en skal og ikke skal bruke bestemte strategier.

Weinstein *et al.* (2000) gir noen eksempler på hva dette er i praksis. Det å være kjent med ulike strategier innebærer for eksempel (i) at man er klar over verdien av å lage oppsummeringer av tekst en arbeider med ved å bruke sine egne ord. *Hvordan* en gjør dette er uttrykk for prosedyrekunnskap (ii), hvilket innebærer at en prøver dette ut i praksis og blir fortrolig

med hva som fungerer ("hands on"). Den siste av de metakognitive kategoriene (iii) innebærer at studenten overveier *når* og i hvilke situasjoner det kan lønne seg å skrive oppsummeringer med egne ord - og når det eventuelt ikke tjener noen hensikt i forhold til det en jobber med. Det påpekes at studenter trenger å kjenne til de ulike strategienes styrke og svakheter, dette fordi ikke alle strategier gir utbytte i enhver lærings situasjon.

Vurdert i forhold til voksne studenters erfaringsbakgrunn og studiebetingelser (blant annet mindre kontakt med selve læringskonteksten og mangel på tid), kan en tenke seg at disse studentene har lett for å benytte repetisjonsstrategier i forhold til bearbeiding av pensum, blant annet for å spare tid, og for å kunne gjenfinne hovedpoenger raskt i forbindelse med eksamenslesing eller arbeid med skriftlige oppgaver. Denne tilnærmingen er en kombinasjon av å huske og forstå ved hjelp av "knagger". I forhold til elaboreringskategorien kan det å ha praktisk erfaring eller annen forkunnskap fra fagområdet være en fordel. Her ligger mulighetene til å skape forbindelser mellom praktisk og teoretisk kunnskap, samt videreutvikle sin kunnskap ved å føye til ny teori. Dette er på den annen side en tidkrevende "øvelse", og en kan se for seg at voksne studenter med stramme "tidsbudsjetter" ikke fullt ut har anledning til å raffinere strategier som er i denne kategorien. Den tredje kategorien som inkluderer organiseringsstrategiene, er ennå mer avanserte og krever tid, konsentrasjon, refleksjon og et visst teoretisk bakgrunnsnivå. Her er det snakk om meningsorienterte, dypere læringsprosesser. Ekspertise på dette nivået forutsetter både gode forkunnskaper, evne til å abstrahere og fortrolighet i forhold til akademisk læringskultur. Voksne studenter med mye erfaring fra akademiske studier vil trolig lettere benytte slike strategier, trass tidsnød og andre forpliktelser, mens "novisene" - nykommerne - i academia sannsynligvis vil streve mer her. Spørsmålet er imidlertid i hvor stor grad forkunnskaper fra og trygghet i forhold til et relevant praksisfelt vil kompensere for begrenset fortrolighet med akademias læringskultur.

2.3.2 Voksne og læringsstrategier

Forskningen på disse forholdene har i hovedsak vært opptatt av hvordan læringsstrategier brukes i skolen eller blant ordinære studenter, og slik sett forutsettes det (implisitt) at den primære læringskonteksten for disse er innen rammene av en nær interaksjon med institusjonen hvor utdanningen foregår. En har i hovedsak også fokusert på mer spesifikke lærings situasjoner, blant annet har bruk av studiestrategier i forbindelse med tekstlesing og matematikk vært et sentralt tema (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001; Samuelstuen, 2005).

Men det har også vært fokusert på elever og studenters læring mer generelt, hvilket har resultert i innsatser for å forbedre strategier blant studenter (Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Weinstein & Hume, 1998).

Ett av spørsmålene i den foreliggende studien har derfor vært hvordan og i hvor stor grad voksne studenter benytter seg av studiestrategier under krevende arbeidsforhold. Læringskonteksten for voksne studenter på fleksible studiemodeller er likevel, tilsvarende som for andre studenter, først og fremst det individuelle møtet med og arbeid med selve lærestoffet. De andre forholdene som konstituerer et læringsmiljø for ordinære studenter (institusjon, lærere, veiledere, medstudenter) er sporadiske og lite framtrædende i studiehverdagen for voksne, deltidsstudenter. Det er med andre ord andre forhold som nødvendigvis må virke inn i forhold til å utvikle gode studiestrategier for de som velger fleksible studiemodeller.

Av negative forhold kan nevnes at de er lite skjermet av ”studentstatusen”, og de har andre oppgaver i livet som tar tid og oppmerksomhet (konsentrasjon) bort fra studiene. I arbeid med og bearbeiding av vanskelig fagstoff kan på den andre siden den praktiske erfaringen bety positive inntak til forståelse og opplevelse av relevans for voksne studenter. Men dersom koblingen mellom teori og praksis oppleves problematisk, har disse studentene begrenset mulighet til å søke hjelp hos faglig høyt kvalifiserte personer (lærere og veiledere). De har imidlertid muligheten for å ta kontakt med medstudenter, for eksempel via telefon, e-post og LMS-systemet²² ved institusjonen, eventuelt også få hjelp til faglige oppgaver hos kolleger og familie. Støtte kan gis i mange former, og den moralske, psykologiske støtten kan være et godt alternativ, der tilgang til den faglige er mer begrenset (Grepperud *et al.*, under arbeid). Voksne studenter er også gjerne høyt motiverte før de begynner på utdanningen, men fasen fra beslutningen om å ta utdanning til iverksetting kan være lang og fylt av forestillinger og vurderinger om hvordan dette skal gå i forhold til egne evner, studiebetingelser, forpliktelser på hjemmearenaen og jobben. Motivasjonen er gjerne ”dobbel”, den er primært knyttet til deres yrke og arbeidssituasjon, men den må også sees i sammenheng med ønsker om selvutvikling, ettersom arbeid, identitet og følelser av egenverd henger tett sammen hos denne gruppen (Grepperud *et al.*, 2004, 2006). Motivasjon og viljesaspektet står derved sterkt blant voksne, fleksible studenter, og dette er generelt sett viktige faktorer i utviklingen av studiestrategier og selvregulert læring (Wolters, 1998; Pintrich & Schunk, 2002). Tilsammen vil trolig grundig gjennomtenkning på forhånd, støtte fra de nærmeste, motivasjon og vilje

²² Learning Management Systems, for eksempel Classfrontier som brukes ved universitetene.

kunne kompensere for den perifere kontakten med det akademiske miljøet, og opplevelsen av ensomhet som ofte trer fram etter hvert på de lengre studiene. Dette er en slitasjefaktor i forhold til både på utholdenhet, motivasjon og pågangsmot over tid. Slitasje og nedgang i motivasjon over tid, særlig på profesjonsstudier, er et kjent fenomen også blant ordinære, yngre studenter (Jensen & Aamodt, 2002; Bråten & Olaussen, 2005, 2007).

Dette tatt i betraktning, så vil voksne studenter ha både fordeler og ulemper som følge av sin bakgrunn og sine studiebetingelser med hensyn til bruk og utvikling av gode studiestrategier. God strategibruk i forhold til viktige aspekter ved læringssituasjonen slik som skriftlig arbeid og lesing av fagtekster (bearbeiding av stoff) regnes som viktig og vil være en kvalitetsindikator. Skrivning er en aktivitet som styres av den enkelte, det fordres kreativitet, intensitet og selvdisciplin for å utvikle seg (Gould, 1980; Bandura, 1986; Bereiter & Scardamalia, 1987). Hvorvidt voksne gjennom et variert yrkesliv har tilegnet seg slike ferdigheter vil blant annet avhenge av hva de har arbeidet med, dette er ikke en ferdighet som vokser fram på grunn av alder eller yrkeserfaring i seg selv. Hare (1981) og Smith (1967) fant at voksne som er gode lesere også er gode strategibrukere. Det er imidlertid lite som tyder på at voksne på grunn av sin voksenstatus og praktiske erfaringsbakgrunn *per se* er bedre strategiske lærende enn yngre (Radloff & Styles, 1997). Effektiv strategibruk i forhold til for eksempel lesing ser ut for å være knyttet til en generell bevissthet om tekststrukturer og leseprosesser, hvilket er sentralt i enhver studiesammenheng, uansett alder (Goetz *et al.*, 1983, Samuelstuen, 2005).

Det finnes imidlertid noe empirisk støtte for at voksne studenter ikke kommer *dårligere* ut i forhold til for eksempel strategien tidsstyring enn yngre studenter (Weinstein & Palmer, 2002). Dette må ansees som positivt, vurdert i forhold til de utfordringene det representerer å skulle kombinere studier, familie og arbeidsliv. Tidsklemma er en realitet for denne studentgruppen, hvilket blant annet gjenspeiles når man tar mål av seg til å forklare årsaker til frafall fra studier (Baxter, Hughes & Tight, 1997; Grepperud & Rønning, 2007). Wheeler og Birtle (1993) fant også at selv om voksne er flinke til å sjonglere med alle typer forpliktelser i hjem og på jobb, er dette med tidsstyring i en studiesituasjon en særlig utfordring. På den annen side har man funnet at voksne studenter (over 25 år) utviser større kompetanse med hensyn til tidsstyring enn de yngre når de begynner på universitetet (Trueman & Hartley, 1996), men det gis ingen opplysninger om forpliktelser i deres hverdagslivssituasjon for øvrig som kan nyansere bildet. Ifølge Richardson (1997) har voksne som tar høyere utdanning urettmessig vært eksponert for stigmatisering i forhold til om de har intellektuelle forutsetninger for å lykkes i forhold til ”study skills” – bruk av studiestrategier.

Med utgangspunkt i dette har det derfor vært av interesse i denne avhandlingen å gå nærmere inn på hvilken betydning ”annerledes” kontekstuelle betingelser eventuelt har for bruk av studiestrategier, da særlig tidsstyring. Tidsstyring regnes for å være en overordnet - og kanskje den viktigste av studiestrategiene. Det er godt dokumentert at studenter som bruker tidsstyring effektivt både oppnår gode karakterer og benytter seg av andre strategier i sin læreprosess, for eksempel konsentrasjon, altså oppnås en synergieffekt (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Weinstein, Schulte & Palmer, 1987; Britton & Tesser, 1991; Zimmerman, Greenberg & Weinstein, 1994; Rønning, 2008). Håndtering av tiden og tids-rammene vil for mange voksne, fleksible studenter være et symbol på mestring av situasjonen, studier og hverdagsliv tatt i betraktning (Grepperud *et al.*, 2004, 2006; Støkken *et al.*, 2007).

2.3.3 Utvikling av strategier, et komplekst anliggende

Pressley og McCormick (1995) har presisert at strategier er noe vi bruker ut over et minimumsnivå for å løse en oppgave. Dette kan være hvordan man planlegger og forvalter sin tid på best mulig måte, det handler om å konsentrere seg godt, om hvordan man bearbeider særlig ukjent og vanskelig fagstoff, eller at en oppsøker hjelp når det er behov. Det handler om å vite om en forstår det stoffet en skal lære seg, eller om en *ikke* forstår – og i så fall hvordan opptre strategisk for å komme i inngrep med situasjonen på en bedre måte. Det å ha kontroll over selve læreprosessen er derved en viktig brikke i dette bildet (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1990). Læringsstrategier dreier seg også om å mestre situasjoner som har å gjøre med læringsmiljøet og det handler om å mestre motivasjon og følelser, som for eksempel synkende motivasjon og angst (Zimmerman, 2001).

I lys av erkjennelsen om at kognisjon kan kontrolleres, ansees studiestrategier for være modifiserbare, både i akademiske og andre opplæringskontekster (Flavell, 1979; Garner, 1987; Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Sosial støtte og læring fra modeller, gjerne eksperter på læring, regnes for å være viktige ingredienser i disse prosessene (Zimmerman, 2000). Det er med utgangspunkt i dette synet lagt ned mye aktivitet og utprøving i forhold til å kunne støtte studenter i deres arbeid (se for eksempel Pressley, El-Dinary & Brown, 1992²³;

²³ Her ble det forsket på i hvilken grad voksne studenter på adgangsbegrensede studier brukte studiestrategier, men man fant ikke at de utmerket seg spesielt positivt verken i forhold til elaborering eller organisering av informasjon (referert i Bråten & Olaussen, 1999, s. 13).

Meichenbaum & Biemiller, 1992²⁴; Weinstein & Meyer, 1994; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Simpson, Hynd, Nist & Burell, 1997; Bråten & Olaussen, 1999). Det har imidlertid vært en del debatt og uenighet med hensyn til om gode læringsstrategier kan "læres bort", for eksempel gjennom egne kurs, eller om tilegnelsen vil skje gradvis gjennom å gjøre seg egne erfaringer i tett samhandling med det aktuelle læringsmiljøet (Bråten & Olaussen, 1999; Cope & Staehr, 2005). Palmer og Goetz (1988) referer til en rekke eldre studier gjort av Weinstein og kolleger (1980) som viser at studenter med mye utdanning fra før skårer høyere på bruk av læringsstrategier enn de med lavere eller ingen utdanning. Dette er en indikasjon på at det å studere øker denne kompetansen, blant annet gjennom øving og utprøving på egen ansvar. Det samme hevdes av Zimmerman (1998b) som har påvist at studenter gjennom selvstendig arbeid og selvstyrte erfaringer, vel og merke i en relevant læringskontekst, gradvis vil utvikle hensiktsmessige strategier på egen hånd.

Selvregulering og bruk av studiestrategier er med andre ord viktige forutsetninger for å lykkes i det akademiske læringsmiljøet. Dette har ekstra stor aktualitet for voksne studenter som følger fleksible studiemodeller og derved er mye overlatt til seg selv.

²⁴ Disse forsket på voksne som er fremragede innen sitt fagområde og de observerte hvordan disse arbeidet med tekstlesing som en illustrasjon på gode strategibrukere (referert i Bråten & Olaussen, 1999, s. 14).

Kapittel 3:

Tilnærminger til læring – et uttrykk for studiekvalitet

3.1 Introduksjon – forholdet mellom strategier og tilnærminger

De to hovedperspektivene på studenters læring som er valgt i denne avhandlingen henger sammen og utfyller hverandre. *Selvreguleringsperspektivet (SRL)*, som ble presentert i kapittel 2, gir oss et sett med kvalitetsindikatorer når en skal vurdere læring i høyere utdanning. Dette er knyttet til motivasjon og holdninger til læring hos studentene, deres bruk av studiestrategier og evne til å utøve kontroll og overvåkning av egne læreprosesser (metakognisjon). Det andre hovedperspektivet som tas opp i det foreliggende kapitlet, *studenters tilnærminger til læring (SAL: Students' approaches to learning)*, er ennå mer direkte fokusert på kvaliteten i selve læringsprosessene (Marton, 1976; Marton & Säljö, 1976; Laurillard, 1979; Ramsden, 1979; Entwistle & Ramsden, 1983; Biggs, 1988, 1993a).

Tilnærminger til læring handler om hvordan man løser problemer, behandler informasjon, organiserer og kontrollerer sin kunnskapstilegnelse. Ifølge Vermunt er dette uttrykk for en helhetlig tilnærming til stoffet, man eksponerer en slags læringsstil hvor en er mer eller mindre orientert mot å forstå (meaning), huske (reproducing) eller prestere (achieving):

... (style is) a coherent whole of learning activities that students usually employ, their learning orientation and their mental model of learning. (...). Learning style is not conceived of as an unchangeable personality attribute, but as the result of the temporal interplay between personal and contextual influences (Vermunt, 1996, s. 29).

Man anser altså tilnærminger til læring for å være av en slik karakter at de inneholder elementer av stabilitet (en persons "vanlige" måte å løse problemer på styrt av kognitiv stil og personlighet)²⁵, samtidig som de kan variere med ulike situasjoner og de krav som stilles

²⁵ Ifølge Schmeck (1988) betyr dette at en persons måte å oppfatte og løse oppgaven på er preget av personlige trekk som "automatisk" trer i kraft stilt overfor nye oppgaver. Måles med instrumenter som for eksempel MBTI Myers-Briggs Type Indicator, "the Big Five", ref McCrae & Costa, 1989, eller LSI (Kolbs Learning Style Inventory, ref. Kolb, 1999).

(forskjellige læringsmiljø) (Ramsden, 1988; Schmeck, 1988; Riding & Rayner, 1998; Richardson, 2007). Richardson (2005) fant for eksempel i sin forskning på fjernstudenter klare indikasjoner på at deres tilnærminger til læring varierer med læringskonteksten, eller nærmere bestemt deres oppfatning av konteksten.

I en presentasjon av de begrepsmessige rammer for begge disse tradisjonene hevdet Pintrich imidlertid at perspektivene har vært betraktet som lite sammenliknbare:

The field of research on college and university student motivation and learning is quite diverse and there are many different models and perspectives. A key distinction in the field has been the contrast between the two general perspectives ...

(Pintrich, 2004, s. 385)

Hovedforskjellen mellom SRL og SAL fant han lå i at selvreguleringstradisjonen inntok et "top-down" perspektiv (med utgangspunkt i psykologiske begreper og teorier), mens tilnærminger til læring ble ansett for å være et "bottom-up" perspektiv (med utgangspunkt i studenters rapportering av autentiske forhold som motivasjon og læringsprosesser) (Pintrich, 2004, s. 385-86)²⁶. Den sammenlikningen han gjorde var basert på en tidligere "versjon" av selvreguleringsperspektivet, på et stadium da man var mest fokusert på å undersøke informasjonsprosesser (IP), og følgelig ikke tok i betraktning andre forhold som kunne ha betydning for læring (Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich *et al.*, 1993; Weinstein, Zimmerman & Palmer, 1988). Dette perspektivet er imidlertid etter hvert videreutviklet til også å inkludere blant annet sosiale og kontekstuelle forhold (Boekaerts *et al.*, 2000), hvilket legitimerer å se disse to perspektivene i sammenheng. Erkjennelsen av at det er en sammenheng og gjensidig påvirkning mellom person, kontekst og prestasjoner er derved en grunnleggende antakelse både i SRL og SAL perspektivet per i dag (Biggs, 1993b; Pintrich, 1999; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Dette gjenspeiles for eksempel også i den nyere forskningen innen tradisjonen "tilnærminger til læring" (Tait, Entwistle & McCune, 1998)²⁷ hvor en har inkludert nye skalaer som skal fange opp selvregulering og metakognisjon – med andre ord selvreguleringsperspektivet. I neste avsnitt blir SAL-perspektivet presentert nærmere.

²⁶ Dette har avspeilet seg i forskningsmetodiske preferanser. SRL forskningen har basert seg på kvantitative metoder, herunder observasjon av atferd. SAL forskningen har basert seg både på kvalitative og kvantitative metoder, med selvrapporering som et kjernepunkt.

²⁷ Dette gjelder ASSIST som er en nyere versjon av spørreskjemaet Approaches to Studying Inventory (ASI, Entwistle & Ramsden, 1983).

3.2 *Dyp versus overflatelæring*

Interessen for studenters tilnærminger til læring i høyere utdanning har vært et aktuelt forskningstema de siste 30-40 år (Entwistle & McCune, 2004; Coffield *et al.*, 2004). De første måleinstrumentene ble utviklet i USA (Brown & Holtzman, 1966, ref i Entwistle & McCune, 2004, s. 327), mens en i England, Australia og Sverige markerte seg gjennom sin forskningsinnsats på temaet fra begynnelsen av 1970-tallet (Entwistle & Entwistle, 1970; Biggs, 1970; Pask, 1976; Marton & Säljö, 1976)²⁸. Det å kunne identifisere ”gode eller dårlige studiemetoder” er gjerne motivert ut fra et anvendt, praksisorientert perspektiv, enten det gjelder pedagogikk (særlig i forhold til undervisningens utforming), eller slik som i de senere år, også i forhold til utdanningspolitikk, effektivitet og økonomi (gjennomstrømning av studenter i høyere utdanning) (ref kapittel 1). Tanken bak dette er både et ønske om å kunne forklare hva som påvirker studieatferd, og et ønske om å legge til rette for at studenter skal kunne utvikle gode studiemetoder.

Ference Marton og Roger Säljö (1976) introduserte distinksjonen dyp- og overflate-tilnærming til læring (deep versus reproducing approach). Dette vokste fram som følge av naturlige ”eksperimenter” i læringssituasjoner hvor studenter skulle lese akademiske tekster for så å bli intervjuet i etterkant om hva de hadde oppfattet. Studentenes beskrivelser av hvordan de gikk fram indikerte at de brukte ulike ”prosesseringsnivåer” for å forstå teksten. Det ble fokusert på *hva* som ble lært i stedet for *hvor* mye. Ifølge Marton & Säljö (1997) gjør sameksistensen mellom intensjon og prosess at det er snakk om *tilnærminger til læring* i stedet for *prosessering av informasjon*. Dette impliserer derved at det kan være ulike måter å tolke oppgavekravene på, sett i forhold til den konteksten de presenteres i (Entwistle & McCune, 2004, s. 328).

En dyp tilnærming til læring innebærer en intensjon fra studentenes side om å *forstå*. Studenter som benytter seg av en dyp tilnærming er med andre ord meningsorienterte, de ønsker å forstå materialet de jobber med og de er motivert og engasjert ut fra en personlig interesse (for eksempel yrkesrelevans). Studiestrategier som er målt i forhold til denne kategorien er evne til å gå dypt ned i materien, abstrahere, assosiere og kombinere deler av ny med gammel kunnskap, relatere ideer fra sin egen erfaring til teori (pensum), sammenlikne og vurdere data før de trekker konklusjoner. Her er det mange fellestrekk med elaborerings- og organiseringsstrategiene hos Weinstein *et al.* (2000).

²⁸ Marton bygger på Pask, mens Biggs og Entwistle er inspirert av Martons distinksjoner og begrepsbruk (Entwistle & McCune, 2004).

En overflatetilnærming innebærer en intensjon om å kunne *reprodusere* stoffet. Studenter som bruker denne tilnærmingen beveger seg på overflaten av fagstoffet, og de klarer følgelig ikke å utvikle en dypere forståelse for det de skal lære. De jobber for å huske og for å kunne reprodusere detaljer på eksamen. Denne måten å arbeide på er preget av pugging, bundethet av materialet og pensum, redsel for å feile og mangel på perspektiv. Her ser vi mange fellestrekk med studiestrategier hos Weinstein *et al.* (2000) som kategoriseres som repetisjonsstrategier.

Disse to tilnærmingene til læring karakteriseres også som henholdsvis aktiv versus passiv, eller pugg versus mening. Den dype tilnærmingen ligger nærmere idealet om hvordan god akademisk læring skal arte seg. Overflatetilnærming kan imidlertid også være hensiktsmessig i en del sammenhenger, avhengig for eksempel av type fag (deler av juss, realfag, tekniske fag) (Lawless & Richardson, 2004). I noen tilfeller er det nødvendig å pugge i forhold til stoff en *må* huske og som en ikke kan resonnerer seg fram til. Eksempler på dette er salmevers, dikt, likninger og gangetabellen. Men glemmer man dette, lar det seg ikke framkalle fordi en mangler ”knagger” for å huske (Marton, 1988).

Entwistle *et al.* (1979) fant allerede i en tidlig fase av sin forskning at disse to tilnærmingene trådte fram og var konsistente på tvers av ulike oppgaver, men at de også kunne variere i forhold til ytre forhold som type kurs eller foreleserens evner til å engasjere. En høyt kompetent student vil derved oppfatte når det er hensiktsmessig å veksle mellom - eller balansere - tilnærminger (Pask, 1976; Vermunt, 2005), mens usikkerhet, prestasjons-, eksamenspress og stor arbeidsbelastning vil på den annen side kunne tvinge mindre kompetente studenter over i en primært reproduserende tilnærming (Fransson, 1977; Laurillard, 1979; Marton, 1976; Gibbs & Simpson, 2004).

Entwistle og Ramsden (1983) påpekte at det var mer hensiktsmessig i det videre arbeidet å omtale tilnærmingene for ”orienteringer”, ettersom kategoriene var bredere anlagt enn det Marton og Säljö introduserte i utgangspunktet. Deres forskning var med andre ord mer rettet mot hva studenter vanligvis gjør når de går løs på en oppgave, enn hva de gjør i møtet med en enkelt tekst.

Kombinasjonen av studenters intensjoner, motiver og læreprosesser ble inkludert i nye kategorier (reproduserende og meningsorientert), og en tredje kategori kom til (prestasjonsorientering) (Entwistle & Ramsden, 1983). Denne tredje kategorien regnes ikke som en separat orientering, men avspeiler et strategisk aspekt i forhold til begge de andre. Ønsket om å prestere er sentralt, samt at studentene *velger* den mest hensiktsmessige arbeidsformen for å oppnå dette (Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979). En student som ønsker å få gode

karakterer eller konkurrerer med andre studenter på kullet/i klassen om å bli best, vil derved overveie hvilken orientering som vil være mest hensiktsmessig for å nå målet. Dette innebærer at studenten er inneforstått med hva som kreves i situasjonen, og har kapasitet til å gjøre det som skal til for å innfri kravene (Entwistle & McCune, 2004). Dette kan gi seg utslag i en veksling mellom pugg og memorering og strategier for å få en dypere forståelse. De andre to orienteringene er i følge Diseth (2002) motsatte av natur, mens den tredje kan kombineres med begge:

The difference lies in the motivation to achieve, along with the students' temporal and spatial organisation of the learning environment, which is unique to the strategic approach (Diseth, 2002a, s. 7).

Forholdet mellom de tre tilnærmingene framstilles slik av Adey *et al.* (1999, s 23):

Tabell 2. En oversikt over tilnærminger til læring (Adey *et al.* 1999).

	Overflate	Dyp	Strategisk
Motivasjon:	Fullføre utdanningen. Angst for å mislykkes.	Interesse for faget. Yrkesmessig relevans.	Få gode karakterer. Konkurrere med andre.
Intensjon:	Reprodusere det som er forventet av en til eksamen (huske).	Oppnå personlig innsikt.	Lykkes med alle tilgjengelige midler
Strategi:	Pugging. Fokusere på oppgaven og isolerte deler av info. Rutinemessig repetere og å huske faktaopplysninger.	Operasjonell læring. Utforsker belegget (evidence). Kan anvende både pugg og innsikt, allsidighet.	Operasjonell eller forståelselæring - eller pugging. Bruker en eller flere av tilnærmingene for å få best karakter.
Resultat:	<i>Passiv</i> tilnærming uten anstrengelser og interesse for å forstå. Kan bare nevne noen brokker av stoffet. <i>Aktiv</i> tilnærming kan med store anstrengelser føre til en overflatisk forståelse og mye detaljkunnskap. Kan gjengi og gi relativt gode beskrivelser.	<i>Operasjonell</i> læring gir detaljert faktakunnskap som er lite integrert med prinsipiell tenkning. <i>Forståelselæring</i> gir ufullstendig forståelse basert på forholdet mellom ideer og er ikke dokumentert. <i>Allsidig</i> læring gir dypere innsikt, integrerer prinsipper med fakta, og dokumentasjon brukes for å utvikle argumenter.	Varierende forståelse. Avhenger av hva som kreves på kurset og hvilke evalueringsmetoder som brukes.

Adey *et al.* (1999) hevder at overflatetilnæringer både er lettere å tilegne seg og å bruke, selv om pugg er en tidskrevende aktivitet i seg selv. De dype strategiene krever på sin side en god del forkunnskaper og derved forståelse for stoffet for å kunne anvendes. Det å utvikle en meningsorientert eller dyp tilnærming krever at det investeres tid og anstrengelser fra studentenes side, som så igjen er relatert til motivasjon for oppgaven (Bandura, 1986; Entwistle, 1987; Wolters, 1998).

Adey *et al.* (1999) peker på at lærere og veiledere til en viss grad kan være en ressurs for studentene, de kan hjelpe med å vise hva som er viktige punkter og hva som er mindre viktig i fagstoffet, men prosessen mot å lære å bruke dypere, mer meningsorienterte tilnæringer til lærestoffet inkluderer også å bli mer uavhengig av lærerens råd og veiledning etter hvert. Dette impliserer at en "startkapital" i form av stimulans og faglig støtte kan være effektivt i forhold til akademiske studier, men at en strengt tatt har ansvaret selv for å "navigere" i forhold til de betingelser en studerer under. Det å gi hjelp og støtte til fleksible - eller fjernstudenter mottas imidlertid ikke alltid uforbeholdent positivt. Denne studentgruppen er sammensatt, det vil si at noen er nykommere i academia, mens andre har erfaring fra før. Morgan, Dingsdag og Saenger (1998) fant at dette kunne gi seg utslag i at fjernstudenter med tidligere studieerfaring ikke ønsket "innblanding" i form av kurs for å bli bedre studenter, blant annet fordi de hadde funnet sin "stil" allerede. Novisene omfavnet muligheten for å få hjelp. Det kom også for en dag i denne studien at hjelpen måtte komme i en tidlig fase av studiet og ikke måtte påtvinges studentene.

Dette reiser spørsmålet om særlig de uerfarne, voksne, fleksible studentene vil ha problemer med å utvikle dypere tilnæringer til fagstoffet uten en slik startkapital, i og med at de befinner seg utenfor det akademiske systemet i store deler av studietiden, og ikke nyter godt av de kontekstuelle ressursene på samme måte som ordinære studenter gjør.

3.3 Hvilke faktorer har betydning for tilnæringer til læring?

Som nevnt innledningsvis anser man at tilnæringer til læring påvirkes både av stabile, kognitive disposisjoner (intelligens, personlighet) (Riding, 1997; Riding & Rayner, 1998) og variable faktorer som studenten responderer på (motivasjon, kontekstuelle forhold av ulikt slag, etc.) (Schmeck, 1988; Richardson, 2000; Diseth, 2002b). En har fokusert mye på individet i denne forskningen, og variabler som kjønn, alder og motivasjon er sentrale (Richardson & Woodley, 2003). Biggs (1978) viser at også andre variabler vil ha betydning

for tilnærminger i en akademisk studiesituasjon, ettersom både motivasjon og strategier må sees som et resultat av personlige egenskaper i møtet med krav fra omgivelsene (konteksten). I de neste avsnittene vil en del sentrale variable faktorer som tas opp i denne avhandlingen og deres betydning for tilnærminger til læring trekkes fram og bli vurdert.

3.3.1 Bakgrunnsfaktorer: kjønn, alder og utdanningsbakgrunn

Individuelle karakteristika som kjønn og alder er som oftest inkludert i studier av lærings-tilnærminger. I noen tilfeller er dette variabler en kontrollerer for, i andre studier er de behandlet som effektvariabler i seg selv, dette gjelder særlig alder. Utdanningsbakgrunn er en sentral forklaringsfaktor i all utdanningsforskning, og forskningen på voksne er ikke noe unntak. I denne avhandlingen er det derfor også lagt vekt på å undersøke om utdanningsbakgrunn har betydning for affiniteten til læringstilnærminger blant voksne, fleksible studenter.

Kjønn og alder

Når det gjelder *kjønn* er det ingen tydelige indikasjoner på at kvinner og menn opptrer ulikt i når de studerer som et resultat av kjønn *per se*. Noen undersøkelser viser at kvinner er mer meningsorienterte og overlegne strategibrukere enn menn (Dart, 1997; Bråten & Olaussen, 1997). Andre viser det motsatte, eller at de yngste (< 30 år) og eldste (40 >) kvinnene er mer reproduserende orientert. En finner ingen forklaring på hvorfor ”mellomgruppen” er mer meningsorienterte. Andre igjen har funnet at kvinner med lav utdanning fra før skårer høyere på meningsorientering enn menn med lav utdanning (Richardson, Morgan & Woodley, 1999). Richardson og King (1991) fant også at kvinner var mer reproduserende og overflateorienterte enn menn, men at begge kjønn kom ut likt i forhold til meningsorientering. Dette var ikke kontrollert for utdanningsbakgrunn eller utdanningstype, slik at en kan ikke trekke noen sikre konklusjoner. Severins og Ten Dam (1994) hevder på sin side at i den grad vi finner kjønnsforskjeller, så skyldes disse motivasjonelle og ikke kognitive forhold.

Forholdet mellom *alder* og studieorientering har vært i fokus blant annet ut fra en forestilling om at eldre studenter vil klare seg dårligere i akademiske studier på grunn av manglende forutsetninger (evner og basisferdigheter), og at de vil trenge ekstra hjelp hvis de skal lykkes. En betydelig mengde forskningsresultat motbeviser denne antakelsen (Wheeler &

Birtle, 1993; Haselgrove, 1994; Richardson & King, 1998). Allerede de første versjonene av ASI som ble brukt i denne forskningen (Approaches to Studying Inventory, ASI 64), samt to andre instrumenter (SPQ og ILP)²⁹ som ble brukt i denne forskningen viste klart at voksne studenter tvert om var mer meningsorienterte enn unge som kom rett fra videregående skole (Watkins & Hattie, 1981; Watkins, 1982, 1983; Watkins & Hattie, 1985). Watkins' longitudinelle studier var utført ved et Australsk universitet hvor 40 prosent av utvalget besto av voksne studenter, og dette gav godt grunnlag for sammenlikninger mellom yngre og eldre studenter. Disse funnene ble støttet av Harper og Kembers (1986) studier av fjernstudenter, av Entwistle og Ramsdens (1983) studier av Open University (OU) studenter, samt av Clennells undersøkelser ved Open University i England og i tre andre Europeiske land (Frankrike, Belgia og daværende vest-Tyskland) (Clennell, 1987, 1990). Richardson på sin side mener også å ha godt empirisk belegg gjennom egen og andres forskning for at voksne studenter på lavere nivå (Bachelor) preges av en meningsorientert tilnærming i sitt akademiske arbeid i større grad enn yngre studenter, mens det motsatte er tilfellet for en reproduserende tilnærming. Han mener dette naturlig henger sammen med at voksne har livserfaring som kommer dem til gode også i en studiesituasjon, at de arbeider målrettet, har en genuin interesse for faget og har høy motivasjon for å studere (Biggs, 1985; Woodley, 1994; Richardson, 1994, 1995, 2007; Richardson *et al.*, 1999).

Utdanningsbakgrunn

Flere studier indikerer at utdanningsbakgrunn har betydning for studiekvalitet i form av tilnærminger til læring. Dette kommer til syne særlig i den første fasen av et akademisk studium. Det er påvist at uerfarne, nye studenter, særlig de som kommer rett fra videregående skole, har en primært reproduserende tilnærming til stoffet (Harper & Kember, 1986; Marton & Säljö, 1997). De eksponerer usikkerhet i forhold til hvordan de skal gå fram, tyr gjerne til pugging, og strever med å oppfatte hovedpoenger, sammenhenger og linjer i pensumstoffet. Det samme var resultatet av Vermunt og van Rijswijks (1988) undersøkelser av Open University studenter i Nederland. Disse studentene er gjerne godt voksne, men som oftest uten erfaring fra den akademiske læringskulturen når de begynner, og kan slik sett sammenliknes med helt ferske yngre studenter.

²⁹ SPQ= Study Process Questionnaire (Biggs, 1978). ILP= The Inventory of Learning Process (Schmeck *et al.*, 1977).

Denne forskningen indikerer med andre ord at tidligere skoleerfaringer, særlig den fra videregående skole, i liten grad ruster en for akademiske studier (Vermunt & Vermetten, 2004; Cope & Staehr, 2005). I den videregående skolen legges det for lite vekt på at elevene skal ta ansvar for egen læring, eksamensformen krever gjerne reproduisering (huske formler, glosser og kongerekker), elevene møter primært lærerstyrte opplegg, det er mange konkurrerende fag samtidig, og motivasjonen er ikke alltid den beste. Vermunt (1996) mener at dette også gjelder for voksne studenter som begynner på et akademisk studium for første gang, selv om det er lenge siden de gikk på videregående skole. Nykommerne i høyere utdanning er med andre ord ofte reproduiserende og famlende i sin tilnærming, og det blir derfor nødvendig å gjennomgå en re-læringsprosess for å bli mer ”operative” i akademisk forstand (mer meningsorienterte og selvstyrte).

Zimmerman (1998) og Zeegers (2001) mener at dette vanligvis skjer etter en viss tid når studentene får prøvd ut det å være student på dette nivået. Vermunt og van Rijswijk (1988) fant at studenter som klarte å fullføre sin utdanning ved Open University eksponerte mindre grad av reproduiserende tilnærminger til stoffet enn studenter som kun hadde videregående skole. Marton og Säljö (1997) fant også at økende erfaring med den akademiske læringskulturen førte med seg en positiv utvikling i forhold til studentenes bevissthet om sin egen læring. Perrys (1970) longitudinelle studium som handlet om intellektuell utvikling i høyere utdanning, viste også at lange studier gjerne stimulerte tenkningen hos studentene fra et enklere til et mer komplekst syn på kunnskap (utvalget besto kun av menn). Dette støttes av Belenky *et al.* (1986) som studerte kvinner i academia, av Pascarella og Terenzinis (1991) forskning på amerikanske collegestudenter, av Beaty og Morgan (1992) som fulgte et utvalg studenter over 6 år, og av Vermetten *et al.* (1999) som gjorde liknende undersøkelser ved et Nederlandsk universitet. Belenky *et al.* (1986, s. 156) beskrev det slik at: ”frameworks of meaningmaking evolve”. Beaty og Morgan (1992) identifiserte tre stadier i denne utviklingen fra mer uselvstendige arbeidsmetoder til stor grad av autonomi: i) følelse av bedre tro på seg selv, ii) utvikling av tilnærminger til læring, iii) kontroll over sitt studiemønster.

Det er med andre ord grunn til å tro at høyere utdanning i seg selv har en positiv effekt på læringskvaliteten i retning av at meningsorienteringen blir sterkere etter hvert som man eksponeres for og oppfatter læringskulturen. Dette er også påvist å gjelde for voksne deltidsstudenter som tar utdanningen ved hjelp av fjernundervisning (Beaty & Morgan, 1992; Beaty, Dall’Alba & Marton, 1997).

3.3.2 Den ”indre” kontekst – fag, modell og krav

Fagområde og utdanningsmodell

Andre variable forhold som studenter i høyere utdanning synes å respondere på i forhold til arbeidsmetoder og tilnærminger til læring, er type utdanning. Både Marton (1976), Laurillard (1979) og Ramsden (1979) påviste at studentenes tilnærminger til læring var preget av hvordan de oppfattet både utdanningskonteksten, innholdet og studiets krav (blant annet arbeidsbelastningen). Spørsmålet er om de også responderer i forhold til type modell de studerer etter.

En lang rekke studier indikerer at akademisk disiplin har en direkte effekt på studieorienteringer (Ramsden, 1988; Eklund-Myrskog, 1996; Richardson, Morgan & Woodley, 1999; Sadlo og Richardson, 2003; Lawless & Richardson, 2004; Vermunt, 2005). Sadlo og Richardson (2003) fant at studenter som fulgte en problembasert studiemodell med praksisforankring skåret høyere på meningsorientering enn studenter som fulgte et vanlig fagstudium. Vermunt (2005) studerte forholdet mellom kontekst og orienteringer og fant at humaniora og psykologistudenter skåret høyest på meningsorientering, mens økonomistudenter skåret lavest. Juss-studentene var de mest reproduserende, mens humanistene og psykologistudentene skåret lavest her. Vermunt (2005) påviste også at orienteringer påvirkes fra flere kilder, men at akademisk disiplin slår sterkest gjennom. Bruk av ulike orienteringer er i mange tilfeller en logisk konsekvens av fagenes egenart. I juss-studiet er det helt nødvendig å huske detaljer, mens innen psykologifaget er evnen til å analysere, tolke og forklare komplekse, lite direkte målbare fenomener en forutsetning. Eklund-Myrskog (1996) observerte det samme fenomenet blant sykepleierstudenter og bilmekanikerelever. Hun fant at førstnevnte gruppe hadde et ”kvalitativt” syn på læring, mens bilmekanikerne oppfattet læring som å huske detaljer for å kunne anvende denne informasjonen direkte i praksis. Forklaringen som gis på disse resultatene er at de ”iboende trekk ved pensum og læringsmiljø” legger føringer for og belønner bestemte studieorienteringer (Lawless & Richardson, 2004, s. 372). Dette fenomenet omtales også som ”utdanningskultur” eller ”house style” og regnes derved fra mange hold for å være den sterkeste påvirkningsfaktoren i forhold til studenters tilnærminger til læring (Eklund-Myrskog, 1996; Hayes, King & Richardson, 1997). Kolb *et al.* (2001) nyanserer imidlertid denne forklaringen gjennom å hevde at de ulike mønstrene en ser

også kan være et resultat av ulikheter mellom studenter som allerede er der i utgangspunktet, og som leder til at de har ulike preferanser når det gjelder utdanning.

Ettersom vi har indikasjoner på at en økende andel både voksne og yngre studenter ønsker å studere deltid og vil følge fleksible studiemodeller (ofte som fjernundervisning) kan en spørre seg om modellenes utforming i seg selv har innvirkning på tilnærminger til læring (Grepperud, 2005; Roos, 2007). Det er gjort lite forskning som fokuserer direkte på denne problemstillingen hittil, men det er empirisk støtte for at fjernstudenter skårer høyere på meningsorientering enn på reproduserende tilnærming (Morgan, Gibbs & Taylor, 1980; Harper & Kember, 1986; Wong, 1992; Richardson *et al.*, 1999; Richardson, 2005). Det vil si at de ikke kommer dårlig ut selv om de studerer på egenhånd og har begrenset kontakt med institusjonen som arrangerer utdanningen.

I Harper og Kembers (1986) omfattende studie av ordinære studenter og fjernstudenter, ble det gjort sammenlikninger mellom Australiske, Engelske og studenter ved Open University (OU). Man fant ingen forskjeller som kan tilskrives modell direkte. Watkins' studie (1983) av OU studenter i Australia kom fram til samme konklusjon. Det finnes altså ikke resultater som med sikkerhet kan bekrefte om det er modellen eller andre faktorer som slår ut. En ser også at det ikke er systematiske forskjeller mellom on-campus studenter og fjernstudenter i forhold til studieorienteringer, kontrollert for fagområde.

En kan også betrakte denne problemstillingen fra den andre siden. Har studenter som velger fjernundervisning eller andre fleksible modeller i utgangspunktet annerledes preferanser og arbeidsstiler enn ordinære studenter? Carnwell (2000) studerte kvinnelige fjernstudenter og deres tilnærminger til læring, men fant ikke at de skiller seg fra andre studenter. Hun tilskriver dette at de på tross av modellvalget, er en heterogen gruppe som har individuelle affiniteter til læring. Dette slår blant annet ut i ulike ønsker om veiledning ("tutorial preferences" og "guidance"), som igjen er knyttet til deres læringstilnærminger³⁰ (Carnwell, 2000, s. 131-132). Hun fant ingen overrepresentasjon av noen av de tre tilnærmingene hun identifiserte (tilsvarer meningsorientering og reproduserende). Holmberg (1995) påpekte også at det ikke fantes belegg for å hevde at distansestudenter er ensartede, og at dette vil slå ut i deres studiearbeid med ensartede preferanser. Madsen og Sannes (1998) kom til samme konklusjon i en norsk undersøkelse blant voksne fjernstudenter. Richardson

³⁰ Carnwell bruker begreper inspirert av Pask & Scott (1972), og Schmeck (1988) som introduserte holistisk og serialistisk tilnærming til læring. Hennes kategorier er: "systematic wading"= meningsorientert, "speedy-focusing"= delvis meningsorientert, "global dipping"= overflatetilnærming (Carnwell, 2000, s. 123).

(2007) konkluderte sine undersøkelser av fjernstudenter på samme måte,³¹ og tilføyde at i den grad det er forskjeller mellom fjern og nærstudenter gjelder dette heller motiver og holdninger enn studieatferd betraktet isolert.

Thompson (1998), med referanse til Jonassen og Grabinger (1988), viser imidlertid til at fjernstudenter, særlig de som klarer seg godt, skårer høyere på "locus of control"³² enn studenter som er on-campus. Dette innebærer at fjernstudenter har stor tillit til at resultater av det en gjør i hovedsak er en konsekvens av egen atferd og anstrengelser. Hvorvidt det å være trygg på seg selv på denne måten hadde direkte betydning for tilnærminger til læring i disse studiene vites ikke, men det har trolig betydning for utøvelsen av metakognisjon, selvstyring og kontroll og kan derved ha indirekte effekt på orienteringer til læring.

Morgan (1995) påpeker at fjernstudenter får minimalt med hjelp til å formidle sin meningsorientering, særlig i forhold til å eksponere seg gjennom skriftlige produkter (essays og eksamener), og at dette kan være et problem. Det legges stor vekt på det skriftlige i denne studieformen, mange er ofte dårlig forberedt på dette og opplever begrensninger i tid og rom i forhold til å opparbeide gode skriveferdigheter. Hounsell (1997, s. 108) kaller utfordringen med skriving: ... "a struggle to give meaning to experience".

Konklusjonen på dette er at ulike fag og deres karakteristika (innhold, krav, eksamensformer etc.) har betydning for studenters tilnærminger til læring, mens studiemodell ikke synes å ha det. Dette kan være et tema for videre forskning som vil kunne få praktisk pedagogiske og didaktiske konsekvenser for utforming av fleksible studiemodeller og fjernundervisning.

Stress og arbeidsbelastning

Andre faktorer som er kjent for å påvirke tilnærminger til læring er opplevelsen av fagenes krav (Elay, 1992), eksamensformer (Scouller, 1998) og eventuelt stress som følger med. Watkins og Hattie (1985) fant at krav og stress som naturlig opptrer periodevis i akademiske studieløp kan slå negativt ut i form av at studenter blir mer reproduserende. Dersom man går på et kurs som i hovedsak er preget av stress og stor arbeidsmengde, vil studentene (ufrivillig) renonsere på arbeidsmetoder som gjør at de utvikler forståelse og oversikt. Dette er observert også i flere andre forskningsprosjekter (Kember & Gow, 1990; Gibbs, 1992; Pettersen, 2004).

³¹ Han brukte RASI (Revised Approches to Studying Inventory).

³² Rotter (1984).

Pettersen (2004) forklarer dette med at økende arbeidsbelastning og stress over tid gjennom et studium fremmer en ”minimalistisk” arbeidsstil. Det ligger i kortene her at dette er et strategisk valg.

Arbeidsmengde er et uttrykk for de umiddelbare krav som stilles gjennom studiet. Chambers (1992) påpekte imidlertid at det er knyttet visse metodiske problemer til å kalkulere om arbeidsmengden er for stor eller passe. Dette er en faktor som oppleves subjektivt, og det som virker tungt og stressende for noen, kan være uproblematisk for andre. Det som viser seg er at dersom *opplevelsen* av arbeidsmengden og eksamenspresset er stort, og at pensum oppleves som vanskelig, vil det føre til høyere skårer på den reproduserende tilnærmingen (Ramsden & Entwistle, 1981; Parsons, 1988; Entwistle & Tait, 1990; Trigwell & Prosser, 1991; Gibbs, 1992; Ramsden, 1992; Olgren, 1998).

På den annen side er opplevelsene av frihet i studiesituasjonen, samt en rimelig arbeidsmengde, faktorer som stimulerer en meningsorientert tilnærming (Elay, 1992; Chambers, 1992). Dette innebærer at en er à jour og føler at tiden rekker til. Dette kan imidlertid være en særlig utfordring for voksne studenter som går på fleksible studiemodeller. Friheten er relativt stor, men den totale arbeidsbyrden er også stor (studier, arbeid og familieliv). Det er påvist gjennom kvalitative studier (intervju) at denne typen studenter har en tendens til å ty til ”overlevelsesstrategier” i hele eller perioder av studiet (pugg, skippertak, kutte hjørner, ”satse” til eksamen³³ etc.) (Merill, 1999; Grepperud *et al.*, 2004). Overlevelsesstrategier har mange fellestrekk med den reproduserende tilnærmingen.

Det er ikke urimelig å tenke seg at opplevelsen av stress og belastninger vil henge sammen med faktorer som studenters forkunnskaper, evne til selvregulering og tro på egne evner. Slik sett er det en nær forbindelse mellom tilnærminger til læring og sentrale mekanismer som konstituerer selvregulering.

3.3.3 Voksne studenter og den ”ytre” kontekst – en hvit flekk på kartet?

Den ytre kontekst, slik den er presentert i kapittel 2, er et lite utforsket område både innen selvregulerings (SRL)- og tilnærminger-til-læringstradisjonen (SAL). En rekke interessante spørsmål reiser seg imidlertid parallelt med at en begynner å studere andre grupper enn unge, heltidsstudenter.

³³ En ikke uvanlig strategi. Velger ut deler av pensum og håper eksamensoppgaven gis innen dette området.

Det at den ytre kontekst betyr mye for voksne studenter har kommet klart til syne gjennom en rekke studier når de blir spurt for eksempel om sin arbeidsinnsats, årsaker til at de overveier å slutte å studere eller har sluttet å studere (Brindley, 1988; Gooderham, 1991; Garland, 1993; Morgan & Tam, 1999; Grepperud *et.al.*, 2004, 2006; Grepperud & Rønning, 2007). Problemene tilskrives gjerne de ytre forholdene, slik de er skissert her; det er tiden som ikke rekker til. I en del tilfeller lykkes man imidlertid med å få endret forhold i den ytre konteksten som åpner for studieaktiviteten, da gjerne etter forhandlinger og tilbakevendende forhandlinger, omstrukturering av rutiner og innsats fra studenten selv (Harper & Kember, 1986; Støkken, 2007).

Som berørt tidligere er tid og tidsstyring en av de viktigste studiestrategiene, og dette er en særlig utfordring for voksne studenter som følger fleksible studiemodeller. Dersom de skårer lavt på tidsplanlegging og –styring, vil dette også virke negativt inn på andre aspekter ved læringsatferden? Spørsmålet er med andre ord om den ytre konteksten også påvirker studenters læringsatferd i form av tilnærminger til læring. Vi har noen indikasjoner på at ytre kontekst virker inn. Merrill (1999) og Grepperud *et al.* (2004) fant at deltidsstudenter karakteriserte sin læringsatferd i perioder som ”overlevelsesstrategier” eller ”skippertaks-faser”, altså at de tok snarveier, eller gjorde ferdig oppgaver i siste liten og håper på det beste. Dette er en indikasjon på reproduserende tilnærminger, presset fram av tidsnød. Samtidig er voksne primært meningsorienterte i sin studieatferd, slik at en kan undres over hvordan og når i studieløpet den ytre konteksten virker inn.

Dette er et lite utforsket område, men det er inkludert i denne avhandlingen for å se om ytre kontekst har noen betydning for tilnærminger til læring. Det er gjort analyser blant annet av forholdet mellom faktorer i den ytre kontekst, tidsstyring, forventninger om mestring og tilnærminger til læring.

3.3.4 Personlige faktorer

Også en rekke andre faktorer som har sitt utspring i individet, men varierer med konteksten, regnes for å ha innvirkning på læringstilnærminger. Disse kan kategoriseres som ”personlige faktorer”. To sentrale områder vil berøres i det følgende: motivasjon og interesse for faget, samt forventninger om mestring. I gruppen voksne, fleksible studenter vil i de fleste tilfeller interesse for faget være en grunnleggende forutsetning og motivasjonell drivkraft bak å velge utdanningen. Mange av denne typen studenter har som tidligere nevnt ofte også praktisk

erfaring fra fagområdet, enten de tar en grunnutdanning i vernepleie eller en videreutdanning i matematikk. Deres forhistorie og deler av forkunnskapen er gjerne forankret i noe kjent. Tro på egne forutsetninger og forventninger om mestring er også et sentralt trekk ved individet som virker inn på studieatferden.

Motivasjon, relevans og interesse for faget

Entwistle og Ramsdens (1983) studier av fjernstudenter ved Open University i England viste at voksne studenter, i større grad enn yngre, var drevet av en indre motivasjon (intrinsic motivation) for å studere. Harper og Kember (1986) kunne vise til tilsvarende resultater. Morgan *et al.* (1980) kom også fram til at OU studentene eksponerte større grad av indre motivasjon enn ordinære studenter. Disse studiene konkluderer med at fjernstudenter eksplisitt gav uttrykk for at de studerte ut fra en genuin interesse for faget, og at de hygget seg med å studere. De var altså ikke primært motivert av ytre forhold som å bli best på kullet, avansement i jobben, få bedre lønn etc..

Innen SAL-tradisjonen slår en gjerne fast at det er et en-til-en forhold mellom motivasjon og læringstilnærming. Indre motivasjon og mål er klart knyttet til en dypere og meningsorientert tilnærming, men ytre mål er knyttet til overflateorientering (for eksempel Fransson, 1977; van Rossum & Schenk, 1984; Biggs, 1993, 1987, Biggs *et al.*, 2001). Entwistle og McCune (2004) har imidlertid en klar innvending mot en så lite fleksibel måte koble sammen motiver og orienteringer på, fordi man da utelukker at studenter kan kombinere mål og strategier på forskjellige måter i ulike kontekster. Til sammenlikning vises det til at en innen selvreguleringstradisjonen (SRL) har man et mer åpent syn på dette (*ibid*).

Denne realiteten gjenfinner man til en viss grad hos voksne studenter som eksponerer en sammensatt motivasjon for å studere, de gjør det ut fra hensyn til jobb og karrièremuligheter i tillegg til mer personlige motiver som interesse og ønsker om selvutvikling (Richardson, 1994). Richardson *et al.* (1999) fant også at eldre fjernstudenter var mindre ”drevet” av en bestemt type ytre mål og ytre motivasjon (karakterer, anerkjennelse fra andre) enn yngre studenter.

I undersøkelsen som denne avhandlingen bygger på kom det også klart fram at voksne studenter har sammensatte motiver for å studere. De eksponerer en ”dobbelt motivasjon”, altså en kombinasjon av indre og ytre motivasjon (Grepperud *et al.*, 2004, 2006). Spørsmålet er imidlertid om ulike typer motivasjon (indre og ytre) fører til ulike profiler i forhold til studie- og læringsorientering. Her finner en ikke entydige resultater i form av at de ulike typene

motivasjon har direkte effekter på tilnæringer, ut over Biggs' studier hvor han brukte SPQ³⁴ (Richardson, 1994). Men det at voksne som velger alternative studiemodeller skårer høyere på meningsorientering enn reproduserende tilnærming, samtidig som vi vet at deres motivasjon er sammensatt, kan sees som en indikasjon på at her er en sammenheng, enten direkte eller indirekte. En hypotese kan være at motivasjon hos voksne i en studiesammenheng som oftest er sammensatt, og vil være en drivkraft i forhold til å arbeide hensiktsmessig og meningsorientert mot målet. Dette er imidlertid lite utforsket, og kan være et interessant tema å gå nærmere inn på ved hjelp av et design hvor en for eksempel bruker en strukturmodell (SEM-analyse).

På den annen side er det funnet empirisk belegg for at interesse for faget (task value) og at studentene opplever utdanningen som relevant, er assosiert med tilnæringer til læring. En positiv vurdering vil føre til større meningsorientering (Entwistle & Tait, 1990). Task value innebærer også at en forstår at det er viktig å gjøre det godt, da dette vil ha betydning for framtiden, for eksempel i forhold til arbeid og yrkesutøvelse (Wigfield & Eccles, 2000). Entwistle og Tait (1990) fant i sin studie av ingeniørstudenter ved Skotske universiteter at de skåret høyere på meningsorientering når de oppfattet at kursene de tok var interessante og relevante for framtidig jobb. Blant voksne, fleksible studenter vil det samme være tilfelle, denne gruppen velger som oftest utdanning ut fra interesse og relevans for yrke og arbeidsliv (Merriam & Cafarella, 1999; Grepperud, *et al.*, 2004, 2006; Grepperud, 2007).

Tro på og forventninger om mestring

Tro på egen mestring i akademisk sammenheng vil ifølge Schmeck (1977, 1997) ha betydning for valg av tilnæringer til læring. Gode mestringserfaringer i utdanningskontekster øker forventningene om mer mestring, som igjen øker sjansene for å bruke hensiktsmessige studiestrategier ("success breeds success", Schmeck, 1997, s. 67; Garcia & Pintrich, 1996; Pajares, 1997; Bandura, 1997). Schmeck viser til at dette også gjelder for voksne studenter, men at en her også står overfor noen andre utfordringer som kan slå uheldig ut. Etter et langt opphold fra utdanning opplever mange voksne at de har glemt prosedyrer og metoder, eller at disse har endret seg siden de selv var under utdanning (blant annet økt vekt på IKT), og de tviler på egen evne til å klare utfordringen. I tillegg til dette er det observert at en del voksne som ikke har vært innom utdanning på lenge er redde for at de har blitt for gamle til å studere

³⁴ SPQ= Study Process Questionnaire.

(nedsatt hukommelse og intellektuell ”kondisjon” etc.). (Woodley, 1981; Woodley *et al.*, 1987; Schmeck, 1997; Grepperud *et al.*, 2004). Til sammen øker dette risikoen for å ta i bruk mindre gunstige læringstilnæringer. Andre vil imidlertid reagere annerledes og mer konstruktivt, dette vil ifølge Schmeck (1997) henge sammen med personlighetstype³⁵ og motiver for å ta utdanning. For eksempel vil en motivasjon og innstilling som er sterkt rettet mot innsats og hardt arbeid (agentic) føre med seg bedre strategiske grep.

Richardson (2007) gjennomførte nylig en studie av forholdet mellom forventninger til mestring og studieorienteringer ved hjelp av instrumentene MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) og RASI (Revised Approaches to Studying Inventory) og fant at det var en direkte sammenheng mellom studentenes motiver og holdninger, og deres studieatferd. Sammenhengene er komplekse og involverer også at det må tas i betraktning en effekt av bakgrunnsvariabler (kjønn, alder). Richardsons konklusjon på bakgrunn av denne undersøkelsen er derved at det eksisterer en tett forbindelse mellom motivasjonskomponenten innen selvregulering og studieatferd målt ved hjelp av RASI (tilnæringer til studier), som en må ta høyde for i forskningen på studenters læring i høyere utdanning. Han påpeker at påvirkningen går begge veier, og at denne erkjennelsen må inkluderes i og få konsekvenser for den videre forskningsaktiviteten på området:

This opens up the possibility of an overdue rapprochement between the two internationally dominant perspectives on student learning in higher education.

(Richardson, 2007, s. 413):

Det er denne kombinerte tilnærmingen som er lagt til grunn i avhandlingen.

³⁵ Målt ved hjelp av ILP-R (Geisler-Brenstein & Schmeck, 1996), NEO-PI-R (Costa & McCrae, 1992) og MBTI (Myers & McCaulley, 1985).

Del III:
Metode

Kapittel 4: Metode

4.1 Innledning

Denne avhandlingen bygger på et utsnitt av datagrunnlaget fra forskningsprosjektet ”Den voksne fleksible student”³⁶. Datagrunnlaget består av en kvalitativ del (intervjuundersøkelse, 2003) og en kvantitativ del (spørreskjema, 2004-05), og det er to separate utvalg i disse studiene. Målet med undersøkelsene var å få innblikk i voksne studenters livs- og studiesituasjon innen rammene av fleksible studiemodeller i høyere utdanning. De utfordringer det fører med seg å studere på denne måten, respondentenes bruk av læringsstrategier og deres tilnærminger til læring, er tema som er lite utforsket tidligere. En mer inngående studie av disse forholdene er kjernen i det foreliggende arbeidet.

I det følgende gis en presentasjon av utvalgene, samt en presentasjon og drøfting av prosedyrer, svarprosent, måleinstrumenter og variabelenes beskaffenhet.

4.2 Utvalg og utvalgsprosedyrer

4.2.1 Intervjustudien – utvalg

Til intervjuundersøkelsen ble det gjort et strategisk utvalg etter en rekke kriterier. Målet var å få en oversikt over de variasjoner som finnes blant studenter på fleksible studier når det gjelder bakgrunn, motiver, håndtering av selve studiet, studiesituasjonen og rammebetingelsene (familie, jobb) (se intervjuguide, vedlegg 1). Studentene skulle representere ulike utdanninger (fag og omfang), de skulle representere sentrum og periferi geografisk sett, ulike deler av landet, det skulle også inkluderes 3 ulike kategorier utdanningsbakgrunn (tidligere høyere utdanning, bare studiekompetanse uten studieerfaring og realkompetanse),³⁷ de måtte ha familieforpliktelser og tilknytning til arbeidslivet. Det ble besluttet å intervjuere studenter

³⁶ Prosjektet gikk fra 2002-2007. Vi har vært tre personer fra tre universitet (NTNU, Tromsø, tidligere høyskolen, nå Universitetet i Agder) i prosjektgruppen som har administrert og gjennomført undersøkelsene.

³⁷ Disse kriteriene styrte til en viss grad utvalget av fag. En ville for eksempel finne realkompetansestudenter på en vernepleierutdanning i Nordland, mens høyt utdannede ”karrierepersoner” fant vi på en attraktiv, kostbar og skreddersydd videreutdanning ved NTNU.

som hadde studert en stund, eller nettopp hadde avsluttet utdanningen, slik at de kunne uttale seg med ”fersk” erfaring. Utvalgsprosedyren besto i å velge ut institusjoner som tilbyr fleksible studier, enten som grunn- eller videreutdanning ved høyskoler og universitet. Utdanningene skulle være basert på en kombinasjon av samlinger og selvstudier, med bruk av nett som en forutsetning for innleveringer og kommunikasjon med tilbyderinstitusjonen.

Studieadministrativt personale eller faglærere ved fem aktuelle institusjoner ble kontaktet, og disse valgte ut respondenter etter de kriterier som var skissert. Vi ba også om å få representert studenter som klarte seg godt og mindre godt på studiet, etter lærernes vurderinger av karakterer, innleveringer og progresjon. Respondentene, med ett unntak, gikk flere på samme kull. Vi tre i prosjektgruppen tok så telefonisk kontakt med respondentene og avtalte tidspunkt og sted for intervju. Intensjonen med undersøkelsen ble gjort kjent, og ingen av de forespurte avslo å delta. Studentene eksponerte klart positive holdninger til å dele de erfaringer og refleksjoner de hadde gjort seg i forhold til utdanningsløpet.

I alt 18 respondenter ble inkludert i studien, 13 kvinner og 5 menn, de var i alderen 31-56 år og nesten alle (ett unntak) hadde familieforpliktelser. Åtte hadde kommet inn på studiet med realkompetanse, 2 hadde studiekompetanse, men ingen studieerfaring og 8 hadde høyere utdanning fra før. Alle realkompetansestudentene gikk på profesjonsutdanninger ved høyskolene, mens de andre 10 gikk på videreutdanninger ved universitetene, enten på moduler i mastergradsopplegg, eller på kortere videreutdanninger (under 5 studiepoeng).³⁸

Utvalget ble bestående av en liten, men heterogen gruppe og gav oss et godt innblikk i fleksible studiesituasjoner fra ulike ståsted og innfallsvinkler.

4.2.2 Spørreskjemaundersøkelsen – klasseutvalget

Utvalget til spørreskjemaundersøkelsen ble i første omgang gjort på klasse/tilbudsnivå. Disse ble trukket fra nasjonale registre over fleksible utdanningstilbud som fantes innen høyere utdanning i studieåret 2003-04. Oversikter fra Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, database for høyere utdanning (NSD-DBH) og Norgesuniversitetets (NUV) oversikt over fleksible studietilbud ved landets høyere utdanningsinstitusjoner var kildene. De 4 (davær-

³⁸ En mer detaljert framstilling av dette utvalget er gitt i forprosjektrapporten: Grepperud, G., Rønning, W.M. & Støkken, A.M. (2004). *Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring. En forstudie*. Trondheim /Oslo: VOX.

ende) universitetene (Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø) og 31 høyskoler hadde studier av en type som fylte kriteriene når det gjaldt studiemodeller, omfang og innhold.

En rekke kriterier ble bestemt før utvalget ble trukket, og er slik sett å betrakte som et strategisk utvalg. Studentene måtte følge kombinasjonsmodeller (organisert som selvstudium med fysiske samlinger). Disse var av særlig interesse for denne studien, både i forhold til struktur, studentenes arbeidsmåter, samt for å få direkte tilgang til studenter på samlinger for å samle data. Utdanningene måtte ha lavere progresjon enn fulltid, men gå minimum på halvtid, og de som ble valgt ut fra oversiktene hadde en progresjon på mellom 50 og 75 prosent. Det måtte også sikres at utvalget skulle inkludere en tilstrekkelig stor gruppe realkompetansestudenter. Disse er i hovedsak å finne på profesjonsstudier ved høyskolene,³⁹ og utdanningstilbud med en stor andel slike studenter ble vurdert nøye før de ble inkludert i utvalget. Studiene som skulle inngå i utvalget måtte også være av et visst omfang tids- og arbeidsmessig, slik at respondentene hadde fått erfaringer og gjort seg refleksjoner. Det ble vurdert slik at dette ville sette dem godt i stand til å besvare spørsmål om mer kompliserte forhold som bruk av studiestrategier og tilnærminger til læring.

De frittstående fjernundervisningsinstitusjonene (NKI og NKS) ble ikke inkludert i utvalget med den begrunnelse at disse studietilbudene som oftest er helt nettbaserte, og at studentene derved i realiteten er fysisk utilgjengelige. Dette ville komplisere datainnsamlingen, basert på disse skolenes egne rapporteringer⁴⁰ som viser at de har problemer med å få mer enn 30 prosent svar når de sender ut skjema (betydelig mindre omfattende enn vårt) over Internett eller postalt til sine studenter.

Det ble gjort henvendelser til de utvalgte institusjonene god tid i forveien før datainnsamlingen, og avtaler om tidspunkt for å møte studentene ble gjort.⁴¹ Det endelige utvalget av klasser ble hentet fra i alt 16 utdanningsinstitusjoner: 3 universitet (Bergen, Trondheim, Tromsø⁴²), 11 statlige høyskoler, inkludert Norges Handelshøyskole i Bergen (NHH), samt 2 private institusjoner; Diakonhjemmets Høyskole og Bedriftsøkonomisk Institutt (BI) i Oslo.

³⁹ Det er særlig innen helse-, sosialfag og utdanningsrelaterte studier. For eksempel er høyskolene i Harstad og Nesna store tilbydere av fleksibel utdanning, både når det gjelder geografisk område og antall studenter. De tar også inn mange realkompetansestudenter.

⁴⁰ Samtaler og møter med disse institusjonene i den innledende fasen i utvalgsarbeidet.

⁴¹ Kontakt først med studieadministrasjonen og så med de aktuelle lærerne for klassene der det skulle leveres ut skjema.

⁴² Universitetet i Oslo var sene med å gi respons på våre henvendelser, og de uttrykte liten entusiasme i forhold til å hjelpe til med å legge til rette for datainnsamling. De ble derfor utelatt. Dette fikk ingen konsekvenser for sammensetningen av det planlagte utvalget av fagområder.

Som vist i tabell 4.1 var 40 ulike typer utdanning representert i utvalget (tabell 4.1).

Tabell 4.1. Ulike utdanningskategorier inkludert i utvalget.

Profesjons- utdanninger	Master- utdanninger	Videreutdanninger > 1-årsløp (60 stp og over)	Videreutdanninger < 1-årsløp (under 60 stp)	Til sammen
8 stk	6 stk	10 stk	16 stk	40 stk

Merk: Profesjonsutdanningene er de lengste og går over 4 år, Masterutdanningene går over 2 år, og videreutdanningene går over ½ år til 1½ år.

I kategorien profesjonsutdanninger er følgende studier inkludert; vernepleie, sykepleie, sosionom, manuell terapi, allmennlærer, førskolelærer, ingeniør og journalistikk. På masterutdanningene finner vi voksenpedagogikk, spesialpedagogikk, logopedi, praktisk kunnskap, merkevareledelse og samfunnsplanlegging. I begge kategorier videreutdanning (over og under 1 årsløp) er følgende fag med: bedriftsøkonomiske studier, matematikk, språk, data-behandling, aquakultur, samfunnsfag, tolkeutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning (universitetslærerutdanning), spesialpedagogiske videreutdanninger, psykiatri- og helsefag-utdanninger, Helse-, miljø- og sikkerhet (HMS), miljøterapi, kunst-, håndverk- og tradisjons-kunnskap, idrettsfag (toppidrett).

Som nevnt hadde undersøkelsen som mål å innhente data fra et bredt utvalg voksne studenter i fleksible studiemodeller. Dette kan være en fordel for å få et oversiktsbilde og fange variasjonen og mangfoldet innen gruppen fleksible studenter. På den annen side representerer dette også en rekke feilkilder. Dette gjelder særlig de begrensninger som finnes i forhold til å kunne kontrollere for utdannings- eller studenttype hvis en ønsker å undersøke tema som tilnærminger til læring eller bruk av studiestrategier.

4.2.3 Personutvalget (N=1477)

I avsnittet over ble utvalget på klassenivå beskrevet. Det var nødvendig å bruke klasser som enhet for å få tilgang til respondentene. Det å levere ut spørreskjema i klassene gav dessuten den enkelte en følelse av anonymitet, som trolig hadde positiv effekt på svarprosenten. Det var heller ikke nødvendig å ha andre kjennetegn på skjemaene enn nummer som refererte til hvilket kull skjemaet var levert ut til.

Personutvalget så slik ut i forhold til noen sentrale variabler:

Kjønn:

78.6 % kvinner og 21.4 % menn.

Alder:

Gjennomsnittsalder var 38.6 år. Gruppen under 30 år utgjorde 11.4 %, kategorien 30-39 år var størst og utgjorde 39.6 %, gruppen 40-49 år utgjorde 36.4 %, mens gruppen på 50 år og over utgjorde 12.6 %.

Sivilstand:

79.1 % var gift/samboer, 12.7 % var enslige, 7.8 % separert/skilt og 0.4 % enke/enkemann.

Opptaksgrunnlag:

24.2 % hadde realkompetanse, 20.6 % hadde studiekompetanse, 55.2 % hadde høyere utdanning.

Hjemmeboende barn:

27.7 % hadde ingen barn, 51.1 % hadde 1-2 barn, 21.1 % hadde 3 eller flere barn.

Tilknytning til arbeidslivet:

51.3 % arbeidet heltid, 32.9 % arbeidet deltid, 2.9 % hadde permisjon, 12.9 % var på attføring, var arbeidsledige eller pensjonerte.

Respondentene i denne undersøkelsen har mye til felles med andre deltakere i voksenopplæring, både når det gjelder alders- og kjønnsammensetning. De må også karakteriseres som en gruppe studenter som har stor grad av forpliktelser utenom studiene, og er slik sett meget interessante i forhold til å studere hvordan de mestrer studiene og studiesituasjonen. Sammensetningen ble også god i forhold til forventningene når det gjaldt å få representert voksne med ulike formelle forutsetninger for å velge høyere utdanning. Det var særlig viktig også å sikre at en stor gruppe realkompetansestudenter kom med i undersøkelsen. Gruppen totalt sett anses i stor grad å være representative for voksne som velger å ta utdanning, selv om opplæring i bedrifter og i regi av private aktører ikke er inkludert her.

4.3 Måleinstrumenter, konstruksjon og modifiseringer

I det følgende presenteres de måleinstrumentene som ble brukt i intervjuundersøkelsen og den påfølgende kartleggingen. I avsnittet om den kvalitative studien inkluderes også erfaringene fra intervjusituasjonen. Hovedvekten legges på å redegjøre for den kvantitative undersøkelsen ettersom den utgjør kjernen i avhandlingen.

4.3.1 Intervjuundersøkelsen

Det ble utarbeidet en semi-strukturert, men detaljert intervjuguide til formålet. Følgende 8 tema ble tatt opp: i) Bakgrunnsvariabler, ii) Motivasjon for studiet, iii) Studie- og læringssituasjon, iv) Studentrollen, v) Forholdet til familien, vi) Fritid og nærmiljø, vii) Forholdet til jobb, viii) Utbytte. Guiden var relativt detaljert på hvert tema (se vedlegg 1).

Det å være så detaljert ble vurdert som nødvendig ettersom vi var tre forskere som skulle intervju studentene. Ifølge Kvale (1997) er det en fordel å ha en viss felles struktur og fokus på datainnsamlingen, hvis målet er å få innblikk i en rekke forutbestemte problemstillinger og tema, og når det er behov for å få så sammenliknbare opplysninger som mulig. Vi var derfor samstemte med hensyn til spørsmål og tema som skulle tas opp. Dette bidrar også til å sikre reliabiliteten i den grad det er mulig innen rammene av en kvalitativ studie. Opplegg og tilnærming ble drøftet på forhånd, erfaringer underveis i datainnsamlingsfasen ble notert ned og drøftet oss i mellom etter at innsamlingen var avsluttet. Det er vanskelig å gardere seg mot intervju effekter og personlig påvirkning når det er flere intervjuere i aktivitet, men vi var bevisst på utfordringen, hvilket virket forebyggende og sikret at alle de avtalte tema ble berørt i de 18 intervjuene. Erfaringen var imidlertid at det ble lagt noe ulik vekt på ulike tema fra respondentenes side, men dette var naturlig i forhold til de ulike kategoriene studenter og utdanninger som var inkludert i utvalget.⁴³

Intervjuene ble gjennomført der det passet best for respondentene, enten hjemme hos dem, på arbeidet eller på intervjuers kontor. I de fleste tilfeller der vi var hjemme hos respondentene foregikk intervjuet uforstyrret. Et par steder var det avbrytelser og forstyrrelser av familien, og dette syntes å legge en ”demper” på en del tema som hadde å gjøre med

⁴³ For eksempel var temaet forpliktelser og eventuelle konflikter i hjemmet om tidsbruk på studiet raskt ”uttømt” blant mannlige respondenter i ”karierekategorien”, mens en del kvinner på de lange høyskoleutdanningene hadde mer de ønsket å fortelle her.

forholdet mellom studier og familie. Alt i alt er imidlertid intervjumaterialet fyldig og informativt og gav et godt innblikk i mange sider ved det å være voksen, fleksibel student.

Intervjuene ble tatt opp på bånd, og senere transkribert. De hadde en varighet fra 42 minutter til 2.5 timer. Det ble gjort ett gruppeintervju med 3 studenter på samme studium. Disse studentene var å betrakte som en fokusgruppe som gav inngående beskrivelser av hvordan studie- og hverdagsliv arter seg på et deltids masterstudium (jfr. Olsen, 2003).

Analysene av det kvalitative datamaterialet ble gjort med utgangspunkt i de transkriberte utskriftene fra intervjuene. Den som hadde gjennomført intervjuet, leste og arbeidet først med "sine" respondenter, men alle tre forskerne leste alle intervjuene. Det var et poeng å sammenfatte informasjonen for å få fram meningsinnholdet og på den måte forenkle analysene (jfr. Thagaard, 2006). Dette ble så gjenstand for drøfting og konsultasjoner innad i gruppen til det var avklart hvordan intervjuene var oppfattet i forhold til de skisserte problemstillingene. Det ble foretatt kategoriseringer av typiske og atypiske utsagn som skulle illustrere de ulike temaene i intervjuguiden.

Dataene fra intervjuundersøkelsen er brukt i avhandlingen i form av sitater for å illustrere enkelte tema i forhold til både typiske og utypiske utsagn. Intervjudata er trukket inn i artiklene I og III.

4.3.2 Måleinstrumenter i spørreskjemaundersøkelsen

Spørreskjemaet som ble brukt er satt sammen av to hovedkategorier spørsmål ettersom undersøkelsen skulle tjene flere formål (vedlegg 2, spørreskjema). Den ene hovedkategorien (del 1-3) retter seg inn mot kartleggingen av fleksible studenters vilkår for å studere; i) bakgrunnsopplysinger, ii) deres erfaringer med å innpasse studieaktiviteten i forhold til jobb, hjem og fritid og iii) forhold vedrørende selve studiet og studiesituasjonen (blant annet motivasjon og utbytte). Disse delene er utviklet på bakgrunn av erfaringer fra intervjuundersøkelsen, samt annen forskning på voksne i studiesituasjoner, og førstegangsstudenter generelt (Rønning, 1996; Roos, *et al.*, 1999; Støkken, 1998, 2000; Merrill, 1999; Tønseth, 2008 under arbeid).

Den andre hovedkategorien spørsmål (del 4 og 5) utgjør hovedgrunnlaget for den foreliggende avhandlingen, og er rettet mot å utforske denne gruppens erfaringer med selve læringsituasjonen, og deres atferd i læringsprosessen. Del 4 består av 32 under-items, samlet under spørsmål nummer 66 i spørreskjemaet. Del 5 består også av 32 items, og har nummer

67 i spørreskjema. Disse to delene er bygd opp omkring kjente og godt utprøvde inventories⁴⁴ for å belyse temaene iv) læringsstrategier og forventninger om mestring, samt v) tilnærminger til læring og studier. Måleinstrumentene som brukes er: LASSI (Learning and Study Strategies Inventory, collegeversjonen, 2. utg., Weinstein, Palmer & Schulte, 2002), MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Pintrich *et al.*, 1993) og ASI-32 (Approaches to Studying Inventory, 32 itemsversjonen, Entwistle & Ramsden, 1983).

ASI-32 er brukt i sin helhet, mens de to andre måleinstrumentene (LASSI og MSLQ) er noe modifisert og bearbeidet i forhold til originalene. Modifiseringene ble ansett for å være nødvendige, ettersom avhandlingens respondenter er voksne og har en annen studie- og livssituasjon enn yngre, ordinære studenter, hvor LASSI normalt brukes. Den ene delen av MSLQ som er inkludert, er kun endret i forhold til antall verdier på skalaen, noe som begrunnes i neste avsnitt. ASI-32 er tidligere brukt og har vist seg velegnet i forhold til voksne studenter innen fjernundervisning, men noen små terminologiske justeringer er gjort i forbindelse med oversettelsen fra engelsk. I det følgende blir det først gitt en presentasjon og drøfting av LASSI og MSLQ og de endringer og modifiseringer som er gjort. Deretter presenteres ASI-32.

4.3.3 Modifiseringer og endringer av LASSI og MSLQ

Del 4 i spørreskjemaet "Læringsstrategier" har til hensikt å fange opp studentenes opplevelse av den læringssituasjonen de var inne i. Særlig to aspekter var av interesse å få innblikk i: i) respondentenes oppfatninger av hvordan de studerer og lærer, sterke og svake sider og ii) deres forventninger om suksess og forventninger til egen mestring (self-efficacy). Disse spørsmålene skulle også brukes for å analysere om forhold som har å gjøre med studiestrategier og forventninger om mestring har innvirkning på voksne studenters tilnærminger til læring (del 5, ASI-32).⁴⁵

Spørreskjemaets del 4 består som nevnt over av 32 underspørsmål (items) med svaralternativ gradert på en skala fra 1-5; (1= "slett ikke typisk for meg" til 5= "svært typisk for

⁴⁴ Normerte, vel utprøvde og strukturerte spørreskjema. Deler av LASSI og MSLQ og hele ASI-32.

⁴⁵ Det mest vanlige i denne forskningen er å bruke bakgrunnsvariabler som forklaring. Senere forskning har imidlertid prøvd å integrere selvregulering, studiestrategier og tilnærminger til læring (ref blant andre Pintrich 1999; Tait, Entwistle & McCune, 1998; Richardson, 2007).

meg”). I hovedsak er denne delen av instrumentet komponert av fire underskaler, hvor tre er tatt fra LASSI og en fra MSLQ. Noen egenutviklede spørsmål ble tilføyd.

De fire underskalene ble valgt ut fra en vurdering om at de hadde særlig relevans for voksne, selvstyrte studenter. Noen av skalene som ble utelatt fra LASSI og MSLQ fanges i stor grad opp av spørsmålene i Del 5 (Tilnæringer til læring, ASI-32), for eksempel spørsmål om prestasjonsangst (”Anxiety”- skalaen i LASSI, kommer inn under ”Fear of Failure” i ASI-32 etc.). De andre skalaene som ble valgt bort ble vurdert som mindre relevante i forhold til denne spesielle studentgruppen (for eksempel ”Attitude” som handler om studenters vurderinger av om den utdanningen de tar er relevant eller ikke).

De 3 underskalene fra LASSI ⁴⁶ som ble inkludert er ”Konsentrasjon” (Concentration), ”Bruk av hjelpeteknikker” (Study Aids) og ”Tidsplanlegging” (Time Management). De 5 egenutviklede items ble innpasset i kategorien ”Bruk av hjelpeteknikker” (Study Aids) og er i denne avhandlingen kalt å ”Søke hjelp” (Help Seeking). Disse spørsmålene utdyper temaet med å søke hjelp noe, og er mer tilpasset målgruppen voksne, fleksible studenter enn yngre collestudenter. Det var med utgangspunkt i forstudien til kartleggingen at for eksempel det å søke hjelp fra andre - også utenfor campus - kom fram som et vesentlig moment for voksne deltidsstudenter (Grepperud, Rønning & Støkken, 2004). Dette ble derfor prøvd ut mer eksplisitt i denne undersøkelsen. Tabell 4.2 gir en oversikt over alle items og kategorier som er benyttet i del 4 i spørreskjemaet.

Tabell 4.2. Del 4 i spørreskjemaet. Kategorier med tilhørende items.

Del 4 i spørreskjemaet (spm 66)	Underspørsmål (32 items)
Kategorier	
i) Konsentrasjon (CON)	1,5,8,12,15,18,24,26
ii) Tidsplanlegging (TMT)	3,10,11,19,20,22
iii) Bruk av studiehjelpemidler (STA)	6,9,13,16,23
iv) Søke hjelp – ny, egne items (HELP)	28,29,30,31,32
MSLQ – Forventninger om mestring	2,4,7,14,17,21,25,27

⁴⁶ Denne versjonen av LASSI har 10 underskaler (totalt 80 items), hvor følgende 7 skalaer er utelatt i den foreliggende studien; Anxiety, Attitude, Information Processing, Motivation, Self-Testing, Selecting Main Ideas, Test Strategies. Noen av disse aspektene har mindre interesse i avhandlingen, mens andre ivaretas av spørsmål i ASI-32 (spm 67 i spørreskjema).

Den ene underskalaen fra MSLQ som ble inkludert er ”Forventninger om mestring” (Expectancy Component: Self-efficacy for Learning and Performance, 8 items⁴⁷). Skaleringen på MSLQ er i sin originale form 1-7delt, men ble i denne studien modifisert til 1-5 for å være i samsvar med svaralternativene i LASSI, og derved unngå forvirring blant studentene som skulle fylle ut skjema (se vedlegg 2). Denne skalaen er identisk med den amerikanske versjonen fra 1993 og en senere oversettelse til norsk (Dahl, Madsen & Rønning, 1993) hvor MSLQ ble brukt i forhold til voksne studenter. Kun mindre språklige tilpasninger ble gjort for å stemme bedre med at studentene ble bedt om å ta stilling til studiet som et hele, ikke enkeltfag: ”*jeg venter at jeg skal gjøre det godt på dette studiet*” i stedet for ”... *i dette faget*” (se spm. 66_17).

En kan muligens stille seg kritisk til det forhold at MSLQ-komponenten (8 items) ble plassert sammen med spørsmålene fra LASSI (24 items). Dette ble imidlertid nøye drøftet på forhånd, og konklusjonen var at respondentene trolig ville håndtere dette uten å bli forvirret, ettersom disse spørsmålskategoriene grovt sett har en del fellestrekk. En faktoranalyse som inkluderte alle 32 underspørsmålene (hovedspørsmål 66 i skjema), viste at MSLQ-komponenten ikke blandet seg med items fra LASSI. Slik sett kunne disse spørsmålene stått alene, men det virket mer logisk å plassere spørsmålene under samme hovedkategori av hensyn til utfyllingen av det omfattende skjemaet.

4.3.3.1 Modifisering av skalaer og indre konsistens – LASSI og MSLQ

Utprøving og tidligere erfaringer med bruk av LASSI viser at alle underkategoriene i sin fullstendige form har høy indre konsistens, målt ved hjelp av Cronbachs Alfa. For de tre skalaene som inngår i denne undersøkelsen ser det slik ut: Konsentrasjon (CON) $\alpha = .87$, Tidsstyring (TMT) $\alpha = .85$, Studiehjelpemidler (STA) $\alpha = .73$, (Weinstein og Palmer 2002, User’s manual s. 9-13). Det samme gjelder for den aktuelle MSLQ-skalaen ($\alpha = .93$.) (Pintrich *et al.* 1991, Brukermanualen s. 13).

Ettersom LASSI ikke skulle brukes som et diagnostisk verktøy⁴⁸ i denne norske undersøkelsen blant voksne, fleksible studenter, ble det besluttet å revidere to av de valgte skalaene; ”Tidsstyring” og ”Studiehjelpemidler”. Dette ble basert på relevansvurderinger i

⁴⁷ MSLQ har i alt 2 komponenter som går på forventninger (Expectancy Components). Den andre er ”Control of Learning Beliefs”.

⁴⁸ Hovedformålet med LASSI er diagnostisering og iverksetting av tiltak for å bedre studiestrategiene (Weinstein og Palmer, 2002, s. 4, User’s manual).

forhold til den aktuelle studentgruppen. Etter grundige vurderinger, sammenholdt med andre deler av spørreskjemaet, ble derved noen items utelatt fra originalversjonen av LASSI (2002).

”Tidsstyring” (TMT) ble stående igjen med seks av opprinnelig åtte items. To ble utelatt fordi de var formulert så å si likelydende med andre spørsmål i samme kategori. I tillegg til dette ble ordlyden i ett item noe modifisert (se spm 66_19) for å være mer i overensstemmelse med erfaringene til studentgruppen: *”jeg har en tendens til å bruke så mye tid på familie (tilføyd) og venner at det går ut over studiene mine”*.

”Studiehjelpemidler” (STA) ble stående igjen med fem av opprinnelig åtte items, mens fem nye egenutviklede underspørsmål (se vedlegg 1) ble inkludert i kategorien. Av de fem originale spørsmålene ble tre modifisert for å være mer i overensstemmelse med forholdene på fleksible studiemodeller, for eksempel: *”jeg går på forelesninger så mye som mulig”* i stedet for *”når det gis oversiktsforelesninger i mine kurs deltar jeg på disse”*(ref spm 66_13).

De fem nye items handler om to aspekter ved hjelpeteknikker; tre items dreier seg om å søke hjelp fra andre, også utenfor campus (spm 66_30, 66_31, 66_32) mens to items har å gjøre med ulike tilnæringer til fagstoff/pensum som å lese ut over pensum og bearbeide stoffet (spm 66_28, spm 66_29, ref vedlegg 2).

Underskalaen ”Konsentrasjon” (CON) er beholdt i sin helhet på grunn av udiskutabel relevans (8 items).

Det å fjerne items fra et etablert instrument uten å normere instrumentet på nytt representerer en rekke faremomenter, særlig i forhold til reliabiliteten. Men med utgangspunkt i forstudien var det imidlertid indikasjoner på at det var nødvendig å ta hensyn til den konteksten denne studentgruppen er en del av, slik at de ville kjenne seg igjen i spørsmålene, hvilket ville sikre validiteten. Endringene som ble gjort i LASSI var styrt av dette, samt av en overveielse om at respondentene skulle besvare såvidt mange overlappende spørsmål om sin studiesituasjon at det trolig ville tjene kvaliteten i utfyllingen av skjema å fjerne de mest åpenbart likelydende items. Dette er basert på at den opprinnelige versjonen ble testet ut på et lite utvalg voksne studenter (6 personer som ikke er inkludert i det endelige utvalget), og disse gav uttrykk for at de reagerte negativt på det de oppfattet som ”lurespørsmål”, altså der hvor spørsmålene var *for* identiske (som i Tidsstyring). Det ble også vurdert slik at ettersom spørreskjemaet i sin helhet var svært omfattende, var det nødvendig å luke bort slike ”irritasjonsmoment” som kunne være et negativt element i forhold til studiens reliabilitet.

Etter at data var samlet inn ble de fire underskalaene i hovedspørsmål 66 analysert hver for seg ved hjelp av faktoranalyse for å undersøke begrepsvaliditeten (konvergens). Derneft ble faktorenes indre konsistens (reliabilitet) analysert ved hjelp av Cronbachs alfa. Den delvis

nye underskalaen "Studiehjelpemidler" (10 items) ble vurdert i forhold til at den skulle inneholde 2 ulike aspekter, og det ble derfor kjørt en konfirmerende 2-faktorløsning, der en Principal Component analyse med varimax rotasjon og ekstraksjonsmetode med Kaisers kriterium (eigenvalues over 1) ble utført. De andre 3 skalaene ble analysert på samme måte, men som en-faktorløsninger, ettersom ingen nye items ble innført her i forhold til originalversjonene. Det var likevel av interesse å studere hvor sterkt de ulike items ladet på "sin" faktor for å vurdere om alle kunne beholdes eller måtte fjernes for å ivareta begrepsvaliditeten i de videre analysene.

Tabell 4.3. Faktoranalyse "Bruk av studiehjelpemidler" (STA)

	Faktor 1	Faktor 2	Kommunalitet
STA_28	.75	.03	0.57
STA_29	.58	.18	0.37
STA_9	.50	.12	0.27
STA_16	.46	-.24	0.26
STA_30	.45	.35	0.32
STA_6	.42	.11	0.19
STA_31	.10	.83	0.70
STA_23	-.07	.77	0.59
STA_32	.20	.49	0.28
STA_13	.19	.19	0.07

Merk: Tabellen angir items med tilhørende faktorladninger for "Bruk av studiehjelpemidler" (faktor 1) og "Søke hjelp" (faktor 2). Ekstraksjon PCA, varimax rotasjon, Kaisers kriterium <1. Items som lader under 0.40 er i kursiv. Faktor 1 $\alpha = .53$, Faktor 2 $\alpha = .56$ (item 13 utelatt).

De to aspektene i kategorien "Studiehjelpemidler" kom ut som forventet (tabell 4.3). Faktor 1 besto av items som uttrykker det å arbeide med litteratur og fagstoff, finne hovedpoenger og oppsøke veiledning hos lærere. Ett item (STA_13: *jeg går på forelesninger så mye som mulig*) ble utelatt fordi det ladet under 0.40 på faktor 1. Dette resultatet er logisk, sett i forhold til at svaralternativet kan virke irrelevant på "off-campus" studenter som ikke har et valg i forhold til å gå på forelesninger når de måtte ønske. Faktor 2 fanget opp det å søke hjelp fra andre. Faktor 1 ble kalt "Bruk av studiehjelpemidler". Reliabiliteten (Cronbachs alfa) viste seg å være noe lav ($\alpha = .53$). Faktor 2 ble kalt "Søke hjelp", og også denne hadde moderat reliabilitet ($\alpha = .56$). Etter konvensjonelle psykometriske kriterier er verdier under 0.6 å betrakte som svake selv for heterogene konstrukter, som vi står overfor her (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991). På tross av dette ble de to faktorene laget om til sumvariabler for bruk i videre analyser (STAi og HELPi), men det er grunn til å være oppmerksom på at disse variablene ikke "treffer" studentgruppen så godt som en kunne ønske om dette temaet. De

lave alfaverdiene her ansporer imidlertid til å videreutvikle denne typen spørsmål og utprøve dem videre på voksne studenter som følger fleksible studiemodeller. Det kan være at arbeid med pensum og fagstoff, samt samarbeid med andre arter seg så ulikt for disse studentene i forhold til de studentene LASSI i utgangspunktet retter seg mot, at det slår negativt ut. Murphy og Alexander (1998) indikerte også at LASSI ikke uten videre kunne overføres til enhver setting. Modifikasjoner og normering av skalaer krever imidlertid mye tid og flere datainnsamlinger, hvilket ikke var mulig innen rammene av dette prosjektet.

Analysen av kategorien "Konsentrasjon" viste at ett item ladet under 0.40 og dette ble derved utelatt (CON_24). Reliabilitetstesten Cronbach alfa viste en god indre konsistens mellom de sju resterende items i denne faktoren ($\alpha = .87$). Det ble laget en sumvariabel for videre analyser (CONi).

Analysen av "Tidsstyring" kom ut med fire items som ladet over kriteriet på 0.40. To items ble derved utelatt og fjernet før sumvariabelen ble laget (TMT_20 og TMT_3). De resterende fire items hadde høy indre konsistens ($\alpha = .81$), og sumvariabelen ble kalt TMTi.

I kategorien "Forventing om mestring" ladet alle åtte items høyt på faktoren, alle ble inkludert i sumvariabelen og Cronbach alfa viste høy indre konsistens (MSLQi, $\alpha = .88$).

Tabell 4.4. Faktoranalyse "Konsentrasjon"

	Faktor
CON_18	.81
CON_12	.80
CON_8	.79
CON_1	.74
CON_26	.70
CON_15	.69
CON_25	.68
CON_24	.30

Merk: Merk: Tabellen angir items med tilhørende faktorladninger for "Konsentrasjon" (1 faktor). Ekstraksjon PCA, varimax rotasjon, Kaisers kriterium < 1 . Items som lader under 0.40 er i kursiv. $\alpha = .87$ (item 24 utelatt).

Tabell 4.5. Faktoranalyse ”Tidsstyring”

	Faktor
TMT_10	.86
TMT_22	.85
TMT_11	.76
TMT_19	.69
TMT_20	.37
TMT_3	.291

Merk: Tabellen angir items med tilhørende faktorladninger for ”Tidsstyring” (1 faktor). Ekstraksjon PCA, varimax rotasjon, Kaisers kriterium <1. Items som lader under 0.40 er i kursiv. $\alpha = .81$ (items 20 og 3 utelatt).

Tabell 4.6. Faktoranalyse ”Forventning om mestring”

	Faktor
MSLQ_17	.82
MSLQ_4	.81
MSLQ_25	.77
MSLQ_2	.76
MSLQ_27	.74
MSLQ_21	.71
MSLQ_14	.65
MSLQ_7	.64

Merk: Tabellen angir items med tilhørende faktorladninger for ”Forventning om mestring” (1 faktor). Ekstraksjon PCA, varimax rotasjon, Kaisers kriterium <1. Items som lader under 0.40 er i kursiv. $\alpha = .88$.

Når det gjelder annen deskriptiv statistikk for disse variablene (mean, SD, minimum, maksimum, skjevhet og kurtosis), henvises til artikkel nummer V, tabell vi.

4.3.3.2 Koding av items og måleproblemer – LASSI og MSLQ

Et moment som er mye drøftet i forhold til bruk av LASSI som instrument, er at flere av underskalaene består både av negative og positive utsagn. En rekke forskere anbefaler å bruke både negative og positive utsagn for å fange opp et fenomen, slik at ikke respondentene ”henfaller” til å svare for eksempel mer positivt enn det er grunnlag for (Nunnally & Bernstein, 1994). Samuelstuen (2003) påviste for eksempel i sin studie av norske ungdomsskoleelever at respondenter har en tendens til å være enige i positive utsagn. Andre mener at en bør unngå negative utsagn i selvrappoteringsinstrumenter innen forskning som handler om psykologi eller utdannings spørsmål. Men holdningene om at en bør unngå ”bias” gjennom å finne en balanse mellom negative og positive utsagn i den typen instrumenter det er snakk om

her ser ut for å være de mest framtreddende for å sikre innholdsvaliditeten (Nunnally & Bernstein, 1994; Samuelstuen, 2003; Richardson, 2004).

I denne undersøkelsen er det bare skalaene ”Tidsstyring” og ”Konsentrasjon” som inneholder både positive og negative utsagn, mens dette ikke gjelder ”Studiehjelpemidler” og ”Forventninger om mestring”. Dette er en feilkilde å være oppmerksom på, ettersom meningsinnholdet ikke nødvendigvis blir det samme når variabler kodes om i databasen før analysene begynner. MSLQ-instrumentet har på sin side aldri benyttet seg av å veksle mellom positive og negative utsagn, uten at dette har vært kommentert som en ulempe for reliabilitet og validitet.

4.3.4 Om valget av ASI-32 (Approaches to Studying Inventory)

Del 5 i spørreskjemaet ”Læringsstiler” (spørsmål 67, 32 under-items)⁴⁹ handler om å undersøke voksne fleksible studenters tilnærminger til læring i forhold til om de er meningsorientert eller reproduserende i den måten de arbeider med fagstoffet på. ASI-32 ble valgt som instrument fordi det etter grundige overveielser og sammenliknet med andre varianter av skjemaet,⁵⁰ syntes å være særlig relevant å bruke på voksne studenter som følger fleksible studier. Det er for eksempel brukt i forskning på fjernstudenter, som har mye tilfelles med fleksible studenter i forhold til rammene rundt selve læringssituasjonen (Richardson 1990; 2000; Lawless & Richardson, 2002; Coffield *et al*, 2002). Noen av de andre variantene (for eksempel ASSIST og RASI, som er nyere versjoner) inneholder en rekke spørsmål som handler om prestasjoner og konkurranse studentene imellom (”strategic approach”, Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle & McCune, 2004; Diseth, 2001), som er mindre aktuelle problemstillinger for voksne studenter som er yrkesaktive, ikke har campus som sitt primære studiested og heller ikke er i nærkontakt med andre studerende på ”kullet”. Det er ikke er så nærliggende å gjøre sammenlikninger i forhold til prestasjoner blant voksne deltidsstudenter. Ifølge Richardson (1990) har dessuten ASI-32 psykometriske kvaliteter som viser seg gjennom at den systematisk gjenskaper den grunnleggende to-faktorstrukturen som er i overensstemmelse med Marton og Säljöes (1976) opprinnelige begreper om tilnærminger til læring: ”deep approach” og ”surface approach”. I forhold til Entwistles begreper avspeiler

⁴⁹ Begrepet ”Læringsstiler” som er brukt som overskrift i denne delen av spørreskjemaet kan i ettertid være noe misvisende, ettersom ”stiler” viser til mer stabile, kognitive egenskaper i forhold til læring (ref kapittel 3).

⁵⁰ ASQ, ASI 64, ASI 18, RASI og ASSIST. ASSIST og ASI 18 er utprøvd også i Norge, men da på unge studenter (Diseth, 2002; Gynnild, 2001).

disse dimensjonene henholdsvis meningsorientering og reproduserende orientering (Richardson, 1990; Harper & Kember, 1989). ASI-32 ble valgt også i forhold til at denne avhandlingen har som mål å avdekke voksnes studiekvalitet nettopp i forhold til om de arbeider overflatisk og kanskje preget av stress, eller grundig og med innsikt innen rammene av sine spesielt utfordrende studiebetingelser.

4.3.4.1 Modifisering og omkodning av skalaene i ASI

ASI-32 består av 32 spørsmål med svaralternativ gradert langs en 5-delt skala. Richardson (1990) anvender skaleringer fra 0-4 (helt uenig til helt enig), mens Entwistles ASSIST (1997) går fra 1 – 5 (helt uenig til helt enig). I den norske oversettelsen av ASI-32 som er brukt i avhandlingen ble skalaen gitt en gradering 1-5 (1= helt uenig til 4= helt enig, 5= uaktuelt).

I ASI/ASSIST/RASI skalaene opererer en imidlertid med en svarkategori som skal avspeile om respondentene ikke kjenner seg igjen i spørsmålet som stilles, eller finner det irrelevant for den studiesituasjonen de står oppe i. Denne kategorien er kalt: ”uaktuelt” eller ”doesn’t apply for me”. Denne verdien er lagt inn som ”3” i skalaer som går fra 1- 5, og som ”2” i skalaer som går fra 0-4, altså som midtkategori. I vår sammenheng ble dette svaralternativet lagt på slutten av skalaen (5) for å unngå at respondentene skulle oppfatte svaralternativet som en ”middels” tilslutning til spørsmålene. Det er ikke uvanlig å plassere ”uaktuelt” som kategori enten først eller til sist på skalaer, slik at dette svaret skiller seg ut på linje med å ikke avgi svar (en slags missing). Det ble vurdert om ”uaktuelt” skulle gis verdien 0 eller 5, men valget falt på 5 slik at respondentene først skulle ta stilling til skalaen (helt uenig til helt enig 1-4) før de kom til dette siste alternativet. Det var opplyst i introduksjonene til spørsmålene at respondentene burde unngå å svare ”uaktuelt” hvis det ikke var absolutt nødvendig. Etter at data var samlet inn, ble omfanget av svarene på kategorien vurdert. Det viste seg at denne svarkategorien var lite benyttet, og det ble besluttet å betrakte denne responsen som ”missing”(sysmis). Respondenter som oversteg 3 ubesvart på ASI ble fjernet fra databasen, og utvalget ble med dette redusert fra 1477 til 1397 personer. Sammen med annen missing (sysmis)⁵¹ ble disse responsene estimert ved hjelp av ”replace by mean”-funksjonen og inkludert i data igjen. Ifølge Tabacknick og Fidell (2001) er dette forsvarlig dersom ubesvart ikke overstiger 25 prosent og/eller ikke forekommer systematisk.

⁵¹ Respondenter som hadde ubesvart ut over dette som oversteg 3 items ble også fjernet fra databasen. Det som ble gjort av missing behandling ble bare utført i forhold til svarene på ASI. For øvrig var forekomsten av missing beskjeden og ikke systematisk i de delene av datamaterialet som ble brukt i avhandlingen.

Annen modifisering som ble gjort i ASI-32 var av språklig karakter. Utgangspunktet for denne norske versjonen er engelsk og det var nødvendig å tenke nøye gjennom formuleringene. Meningsinnholdet måtte ivaretas og i noen tilfeller måtte det til en viss grad tillempes studentgruppen. Denne norske oversettelsen ble så sammenholdt med de to andre versjonene av ASI (ASI-18 og ASSIST) som er brukt tidligere på norske studenter av Gynnild (2001) ved NTNU og Diseth (2002) ved Universitetet i Bergen. Bortsett fra de språklige modifiseringene ble alle items beholdt og presentert i spørreskjemaet identisk med den engelske versjonen.

4.3.4.2 Variablenes psykometriske egenskaper

I utgangspunktet består ASI-32 av 8 underskalaer, hvor 4 er uttrykk for dimensjonen ”meningsorientert tilnærming” (MO) og 4 er uttrykk for dimensjonen ”reproduserende orientert tilnærming” (RO) (Entwistle & Ramsden, 1983). Det har imidlertid vist seg problematisk å gjenskape faktorstrukturen i eksakt den samme form som hos Richardson (1990) presentert i tabell 4.7.

Tabell 4.7. Underskalaer i ASI-32. Cronbachs alfa (N=95) er angitt for hver (Richardson, 1990).

Underskala:	Cronbachs Alfa
i) Meningsorientering (MO)	
Deep approach (DA, 4 items)	0.43
Comprehension learning (CL, 4 items)	0.59
Relating ideas (RI, 4 items)	0.42
Use of evidence (UE, 4 items)	0.37
Total	0.66
ii) Reproduserende orientering (RO)	
Surface approach (SA, 6 items)	0.41
Improvvidence (IP, 4 items)	0.44
Fear of Failure (FF, 3 items)	0.51
Syllabus Boundness (SB, 3 items)	0.63
Total	0.70

De originale engelske betegnelsene på underskalaene er brukt her.

Når ASI-32 brukes på ulike aldersgrupper, utdanningstyper og i ulike kulturelle kontekster skjer forskyvninger av items mellom underkategorier, slik at mønsteret blir uklart (Richardson, 2004). Det er imidlertid grundig dokumentert at de to hoveddimensjonene alltid reproduseres i de ulike variantene av ASI (Entwistle & Ramsden, 1983; Watkins, 1982, 1983;

Watkins & Hattie, 1985; Clarke, 1986; Harper & Kember, 1989). En undersøkelse av reliabiliteten i ASI-32 som ble gjort av Richardson (1990) illustrerer denne generelle tendensen (tabell 4.7). Alfaverdiene er lave på underkategoriene (fra .37 til .59) men er akseptabelt høy (minimum bør være 0.60) på hoveddimensjonene (MO: $\alpha = 0.66$ og RO: $\alpha = 0.70$). På bakgrunn av dette ble det besluttet å fokusere på de to hoveddimensjonene i de videre analysene i stedet for å være for opptatt av underkategoriene.

Som forventet, lyktes det heller ikke å gjenskape de 8 underkategoriene i det norske datamaterialet. Med utgangspunkt i teoretiske vurderinger ble det så gjort en faktoranalyse (Principal Component Analysis) av ASI-32, med oblimin⁵² rotasjon, hvor det ble bedt om en 2-faktorløsning, for å undersøke om hoveddimensjonene kom fram (tabell 4.8).

De to hovedkategoriene kom tydelig fram, og en KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) og Bartlett's test viste at data var egnet for faktoranalyse (KMO = .871) [Bartlett: $\chi^2(9183.554)$, df. = 496, $p < .001$]. Forklart varians når en ber om en to-faktorløsning er 27.6 %. Faktoren som representerer meningsorientering (MO) kom ut som nummer 1, og faktoren som representerer reproduserende orientering (RO) kom ut som nummer 2. I alt 8 items lader under 0.40 på faktorene i dette datamaterialet og utgår. Dette gjelder 3 fra meningsorientering og 5 fra reproduserende orientering, blant annet hele kategorien "syllabus boundness". Det er åpenbart at disse spørsmålene ikke oppleves relevante for voksne studenter, for eksempel "jeg foretrekker å få klar beskjed om hva som skal gjøres med større skriftlige oppgaver og andre innleveringer". Dette handler om å ønske en sterkere inngripen og derved mer struktur fra institusjonen, hvilket er utopisk for denne studentgruppen. I tillegg skifter ett item kategori (M_24), og det ble besluttet tatt ut ("før jeg er i stand til å skrive ned mine egne synspunkter må jeg ha lest grundig om et emne"). Det er ikke urimelig at studenter kan oppfatte dette spørsmålet som at en er usikker, mens intensjonen var å illustrere noe helt annet (Relating Ideas = å sammenholde gammel og ny kunnskap). Det gjenstår da 12 items i MO kategorien og 11 i RO kategorien.

⁵² Richardson (1990) og andre (for eksempel Watkins, 1982) som har forsket på samme tema bruker utelukkende oblimin rotasjon i faktoranalysene. Årsaken er at ulike tilnærminger til læring ansees for å være et resultat av overlappende psykologiske prosesser, og at de derfor forventes å være korrelerte med hverandre. Det ble derfor brukt også her (Richardson, 1990, s. 161).

Tabell 4.8. Faktoranalyse av ASI-32. En 2-faktorløsning.

Item nr.	Faktor 1	Faktor 2	Kommunalitet
M_29 RI	-.64	<i>-.11</i>	0.42
M_3 CL	-.59	<i>-.14</i>	0.36
M_22 CL	-.58	<i>-</i>	0.33
M_28 UE	-.58	<i>-.20</i>	0.37
M_18 DA	-.57	<i>.10</i>	0.33
M_2 DA	-.54	<i>-</i>	0.30
M_20 UE	-.51	<i>-</i>	0.27
M_16 CL	-.51	<i>-</i>	0.26
M_31 UE	-.50	<i>-</i>	0.25
M_1 RI	-.49	<i>-.25</i>	0.30
M_14 RI	-.47	<i>-</i>	0.22
M_10 CL	-.43	<i>.14</i>	0.20
<i>M_11 DA</i>	<i>-.38</i>	<i>-</i>	0.15
<i>M_5 DA</i>	<i>-.38</i>	<i>-</i>	0.15
<i>R_26 SB</i>	<i>.35</i>	<i>-</i>	0.19
<i>M_17 UE</i>	<i>-.33</i>	<i>-</i>	0.14
R_25 IP	<i>.21</i>	.67	0.43
R_21 SA	<i>-.12</i>	.66	0.45
R_13 FF	<i>-</i>	.60	0.36
R_7 IP	<i>.27</i>	.60	0.43
R_19 SA	<i>.13</i>	.57	0.34
R_27 FF	<i>.16</i>	.55	0.33
M_24 RI	<i>-</i>	.54	0.29
R_6 FF	<i>.11</i>	.53	0.18
R_9 SA	<i>.32</i>	.49	0.35
R_8 SA	<i>-</i>	.47	0.22
R_23 SA	<i>-</i>	.43	0.19
R_32 IP	<i>-</i>	.42	0.18
<i>R_30 IP</i>	<i>-.20</i>	<i>.39</i>	0.19
<i>R_15 SA</i>	<i>-.32</i>	<i>.39</i>	0.25
<i>R_12 SB</i>	<i>-.11</i>	<i>.31</i>	0.11
<i>R_4 SB</i>	<i>-.18</i>	<i>.29</i>	0.12

Merk: Tabellen angir items med tilhørende faktorladninger for "Tilnærminger til læring" (ASI 32), en 2-faktorløsning. Faktor 1= "Meningsorientering"(MO) (4 underkategorier: RI= relating ideas, CL= comprehension learning, UE= use of evidence, DA= deep approach). Faktor 2= "Reproduserende orientering"(RO) (4 underkategorier: IP=improvidence, SA= surface approach, FF=fear of failure, SB= syllabus boundness). Ekstraksjon: PCA, oblimin rotasjon. Faktorladninger under 0.40 er i kursiv. Forklart varians 27.6%.

Underspørsmålene i de to hovedkategoriene dannet grunnlag for to indekser, eller sumvariabler (MOi og ROi) til bruk i videre analyser. Det var ingen korrelasjon mellom de to faktorene (komponentene) (0.11). Det ble gjort en reliabilitetstest med Cronbachs alfa og en bivariat korrelasjon mellom indeksene. Det viste seg at begge indeksene hadde god indre konsistens og skåret relativt høyt på Cronbachs alfa (.79) (tabell 4.9). Beregningen av den bivariate korrelasjonen viste at indeksene var lavt, negativt korrelert ($r = -.18$, $p < .01$), hvilket

synliggjør at vi står overfor to forskjellige dimensjoner i forhold til tilnærminger til læring, hvilket er i tråd med Marton og Säljös forskning (tabell 4.10).

Tabell 4.9. Reliabilitetsmål (Cronbachs alfa) på faktorene (MO og RO)

Faktor (antall items)	Cronbachs alfa (α)
Meningsorientering (12)	.79
Reproduserende orientering (11)	.79

Tabell 4.10. Bivariat korrelasjon mellom indeksene (MOi og ROi)

Sumvariabel (index)	MOi	ROi
MOi	1.000	-.18
ROi	-.18	1.000

$p < .01$

Når det gjelder annen deskriptiv statistikk for disse variablene (mean, SD, minimum, maksimum, skjevhet og kurtosis), henvises til artikkel nummer V, tabell vi og artikkel nummer IV, tabell 2.

4.3.5 Andre variabler i analysene

I analysene er det brukt en rekke variabler som er uttrykk for respondentenes bakgrunn og kontekst. Disse er kjønn, alder, utdanningsbakgrunn, familieforpliktelser representert ved antall barn som bor hjemme, og arbeidslivsforpliktelser i form av omfanget av tilknytning til arbeidslivet. Arbeidsmengde er estimert gjennom det studentene oppgir er deres gjennomsnittlige ukentlige arbeidsinnsats med studiene. Det er også inkludert en variabel som beskriver studentenes oppfatning av sin egen mestring (status til nå i studiet, spm 62 i spørreskjemaet), samt studentenes motivasjon for å begynne på nåværende studium (spm 44 i spørreskjemaet). I det følgende blir det gitt en oversikt over koding av variablene.

Bakgrunns og kontekstvariabler:

Kjønn: mann (0) og kvinne (1).

Alder er kontinuerlig variabel (spredning 20-67 år, gjennomsnitt 38.6 år) som ble omkodet til kategorier (1= < 30 år, 2= 30-39 år, 3= 40-49 år, 4= > 50 år).

Utdanningsbakgrunn var inndelt i 9 kategorier i spørreskjemaet. Til bruk i analysene ble dette kodet om til ”*opptaksgrunnlag*”, enten 2-delt (1= førstegangsstudenter, 2= flergangsstudenter) eller 3-delt (1= realkompetanse, 2= studiekompetanse, 3= høyere utdanning).

Antall barn som bor hjemme er en kontinuerlig variabel som ble omkodet til kategorier (1= ingen barn, 2= 1-2 barn, 3= 3 eller flere barn).

Arbeidslivsforpliktelser er en kategorivariabel (1= heltid, 2= deltid, 3= permisjon, 4= arbeidsledig/på attføring, 5= trygd/pensjon). Denne ble kodet om til færre kategorier og snudd (1= utenfor yrkeslivet, 2= deltid, 3= heltid).

Innsatsvariabel:

Studentene ble bedt om å estimere hvor stor ukentlig timeinnsats de la ned i forhold til studiene utenom eventuelle samlinger. Dette er en omdiskutert måte å gjøre det på som representerer en rekke feilkilder og svaret vil være upresist i forhold til om det for eksempel ble ført dagbok over en viss periode. På tross av dette ble det vurdert slik at denne typen studenter er tvunget til å holde en relativt god oversikt over sine gjøremål, og at deres opplysninger vil være til å stole på. Variabelen var kontinuerlig, og ble kategorisert før videre analyser (1= 1-5 timer, 2= 6-10 timer, 3= 11-20 timer, 4= < 20 timer).

Opplevelse av egen mestring (selvoppfatning):

Studentene ble bedt om å oppgi på generell basis i forhold til sine ferske studieerfaringer hvordan de opplevde sine forutsetninger for det studiet de hadde valgt. Denne variabelen var kategorisert i 3: 1= synes ikke jeg klarer meg særlig godt, 2= jeg synes jeg klarer meg ganske godt, 3= synes jeg klarer meg godt). Variabelen viste seg å være skjev, svært få hadde benyttet svaralternativ 1. Den ble kodet om til dikotom (1 + 2 = 1, 3= 2) og fikk navnet ”*motivasjon for kunnskap og studier*” (1= jeg synes jeg klarer meg ganske godt og 2= jeg synes jeg klarer meg godt).

Motivasjon for å begynne på det nåværende studiet:

Studentenes motivasjon for å begynne på utdanningen ble målt gjennom et spørsmål bestående av 9 items på en 5-delt skala (1= helt uenig til 5= helt enig). Det ble kjørt en faktoranalyse på spørsmålet, og to faktorer kom fram (tabell 4.11). I alt 5 items som fanger opp arbeidsrelaterte motiver kom ut som faktor nummer 1, mens 4 items som fanger opp

personlige utviklingsmotiver kom ut som faktor nummer 2. To items ladet relativt høyt på begge faktorer (nr. 5 og nr. 8). Disse ble beholdt i den faktoren som de ladet høyest på. For eksempel er item 8 et uttrykk for ønsker om å dokumentere sin kompetanse. Dette kan sees på som både et personlig og et arbeidsrelatert motiv, men ble plassert under personlig motiv. Det omvendte var tilfellet for item 4.

Det ble laget sumvariabler av faktorene for videre analyser. Den ene ble kalt ”personlig motivasjon” og den andre ”arbeidsrelatert motivasjon”. Begge variablene hadde rimelig god indre konsistens målt ved Cronbachs alfa (henholdsvis $\alpha=.74$ og $\alpha=.75$). Variablene ble så kategorisert i verdiene høy, middels og lav i de videre analysene (ref artikkel V, tabell iv).

Tabell 4.11. Faktoranalyse. Motivasjon for å ta denne utdanningen (Spm. 44 i spørreskjema) (N=1397).

	Faktor 1 $\alpha=.74$	Faktor 2 $\alpha=.75$	Kommunalitet
item 2	.81	-.02	0.65
item 3	.78	.09	0.61
item 4	.75	.23	0.62
item 1	.60	.10	0.37
item 5	.44	.33	0.30
item 6	.15	.85	0.75
item 7	.08	.84	0.72
item 9	.10	.80	0.64
item 8	.46	.47	0.43

Merk: Tabellen angir items med tilhørende faktorladninger på 2 motivasjonsfaktorer. Faktor 1= ”arbeidsrelatert motivasjon” ($\alpha=.74$) og faktor 2= ”personlig motivasjon” ($\alpha=.75$). Ekstraksjonsmetode PCA, varimax rotasjon med Kaisers kriterium >1. Forklart varians 56.4 %. Uthevet skrift markerer tilhørighet til faktoren, faktorladninger under 0.40 er i kursiv.

4.4 Datainnsamling og svarprosent

Datainnsamlingen til den kvantitative studien foregikk på samlinger. I samråd med klasse- lærer/foreleser ble skjema delt ut i klassene hvor det var satt av tid til utfylling (det gikk mellom 45 minutter og 1 time til dette). Hensikten med undersøkelsen ble gjort kjent for studentene i god tid på forhånd, de fikk et informasjonsskriv og en oppfordring om å delta i undersøkelsen til sin e-postadresse. Dette ble gjort muntlig før utlevering av skjema. Det

ble opplyst om at deltakelse i undersøkelsen var frivillig, men ingen nektet å delta eller forlot klasserommet.

Det er 80 prosent oppmøteplikt på samlinger for de fleste av disse utdanningene, og slik sett anså vi det som sannsynlig at de som møtte opp ikke var et systematisk skjevt utvalg av klassen (for eksempel de ivrigste og mest motiverte eller de svakeste som sliter mest). Erfaringene er at studenter generelt sett på kombinasjonsmodeller er positive til samlinger, og opplever disse som ”livsnerven” i utdanningen. Her får de oversiktsforelesninger som er til god hjelp i en situasjon som ellers er preget av selvstudier, og de får en ”smak” av det akademiske og studentsosiale miljøet.

Spørreskjema ble levert ut i 74 klasser (40 ulike utdanninger, ref. tabell 4.1). Det ble formidlet skjema også til de studentene som ifølge klasselistene ikke var tilstede. De fleste fylte ut skjema på stedet, mens noen tok det med seg og lovet å levere senere. I alt 1726 skjema ble levert ut, og 1477 skjema kom inn i utfylt tilstand. Dette utgjør en svarprosent på 85.6 prosent, som må ansees for å være meget bra i spørreskjemaundersøkelser. Svarprosenten er beregnet i forhold til registrerte personer på klasselistene og returnerte, utfylte skjema.⁵³

4.5 Statistiske analysemetoder

De innsamlede data fra spørreskjemaet⁵⁴ ble analysert ved hjelp av programpakken SPSS 14.0. De analysemetodene som er brukt er frekvensanalyser, bivariat korrelasjon, chi-kvadrattest, eksplorerende faktoranalyse (PCA), multippel regresjon og kovariansanalyse (ANCOVA).

Innledningsvis ble databasen sjekket for feil ved å kjøre ut frekvensanalyser. Noen opprettinger og korrigeringer ble gjort, og opplysningene ble sjekket mot de fysiske spørreskjemaene der det var nødvendig. Frekvensanalyser gir enkel og god oversikt over forekomsten av deskriptive forhold som personkarakteristika etc.. Det ble kjørt deskriptiv statistikk (mean, sd, minimum, maksimum, skjevhet, kurtosis) for de variablene som skulle brukes i de videre analysene. I noen tilfeller ble det også kjørt bivariante korrelasjoner før de

⁵³ Det kan være en unøyaktighet her, ettersom ikke alle institusjonene hadde 100 % oversikt over klassene. Det ble opplyst fra studieavdelingene eller lærerne at noen kunne ha sluttet uten å melde fra om det.

⁵⁴ Her berøres ikke analysene av intervjumaterialet.

ønskede variablene ble inkludert for eksempel i regresjonsanalysene for å undersøke om det forekom multikollinearitet (for høy korrelasjon mellom to variabler).

I en del tilfeller var det ønskelig å undersøke enklere sammenhenger mellom to variabler og da ble chi-kvadrattest valgt (krystabeller). Faktoranalyser ble også brukt for å undersøke begrepsvaliditeten og derved kunne vurdere om spørsmålene ville egne seg som analytiske kategorier. De items som ladet på samme faktor ble vurdert i forhold til om de ladet tilstrekkelig høyt til å kunne assosieres med det begrepet som var ønskelig å måle. For eksempel ble spørsmålene om motivasjon, studiestrategier, tilnærminger til læring etc. underlagt denne prosedyren. Items som ladet under 0.40 ble ansett for å redusere begrepsvaliditeten, og ble fjernet, som redegjort for tidligere. Faktorene ble så sjekket i forhold til intern konsistens hjelp av Cronbachs alfa før de ble gjort om til sumvariabler (indekser, markert som XXi).

Multipel regresjon og variansanalyse gir et godt bilde av relasjonsmønsteret i et sett av variabler. For å få et bilde av mer komplekse sammenhenger mellom for eksempel den sentrale studiestrategien ”tidsstyring” og andre forhold i de voksne studentenes hverdag, ble det brukt multipel regresjon som analysemetode. Gjennom dette kom det fram et bilde av hvor stor påvirkning/effekt ulike kontekstuelle og individuelle variabler har (uttrykt ved standardisert beta), både til sammen (total forklart varians) og den enkelte variabel hver for seg. Det samme ble gjort for å undersøke hvilke forhold som henger sammen med og virker inn på voksnes tilnærminger til læring. Her ble det blant annet testet ut i hvor stor grad den sentrale studiestrategien ”tidsstyring”, samt ”forventninger om mestring” kunne sies å henge sammen med tilnærminger til læring.

Det var også ønskelig å gjøre en analyse av forskjellen mellom de tre studentgruppene (realkompetanse, generell studiekompetanse, høyere utdanning) i forhold til ”forventninger om mestring” og i hvor stor grad bruk av fire ulike studiestrategier så ut for å virke inn på dette, og da ble variansanalyse valgt. Dette gav et bilde av at utdanningsbakgrunn har betydning for disse forholdene.

4.6 Om selvrapportering og troverdighet

Spørsmålet om i hvor stor grad en kan stole på opplysninger som kommer fram gjennom selvrapportering, og særlig gjennom spørreskjema, er mye omdiskutert. Metoden er effektiv, men utformingen, i form av forståeligheten og relevansen i spørsmålene (validiteten) vil være et sentralt punkt i forhold til oppriktigheten i de svarene som gis. Innen fagområder som

pedagogikk og psykologi vil det alltid være en risiko for at enkelte svar kan oppfattes som mer sosialt akseptable for respondentene enn andre. For eksempel vil det være vanskeligere å ”innrømme” at man vurderer å avslutte utdanningen fordi en ikke har gode nok intellektuelle forutsetninger, enn at en har for lite tid til studiene (Rønning, 2007a; Grepperud & Rønning, 2007). Sølvsberg (2003) deler denne oppfatningen av at det er en risiko for over – eller underestimering av svar på tema som kan oppleves som følsomme.

Det å bruke faste (lukkede) svaralternativer kan på den ene siden representere en fare i forhold til å ”intervenere” respondentene i form av å legge ”ord i munnen” på dem, og det kan medføre at de svarer noe som bare stemmer omtrentlig. På den annen side kan gode formuleringer være til avklaring og bevisstgjøring dersom en får spørsmål om noe en ikke har tenkt mye gjennom, eller mangler ord på. I godt utprøvde inventories er imidlertid denne risikoen noe mindre, ettersom spørsmålene ofte er tilpasset respondentgruppene en ønsker å forske på. I den foreliggende undersøkelsen er det brukt både godt utprøvde (MSLQ og ASI) og mindre godt utprøvde spørsmålsområder (omgjort kategori om studiehjelpemidler, egne spørsmål). Sistnevnte er en begrensning i forhold til validiteten, og spørsmålene kan med fordel videreutvikles som kategori gjennom ytterligere empirisk utprøving.

Men godt formulerte og relevante svarkategorier kan bidra til at respondentene settes i stand til å sette ord på erfaringer de har gjort, men ikke har artikulert tidligere. Dette kan også kategoriseres som ”taus kunnskap”, det vi *vet* på bakgrunn av erfaring, men som vi ikke klarer å formulere (Polanyi, 2000). Innlevelse er et viktig element her. De voksne studentene *er* i en situasjon hvor de *opplever* hvordan de arbeider med stoffet og studiene, og hvordan studiesituasjonen fungerer i relasjon til andre livsarenaer. Dette med modenhet og erfaringsbakgrunn er derved elementer som ifølge flere forskere virker positivt inn på troverdigheten i svar i forhold til for eksempel egendyktighet (Harter, 1985; Wigfield, *et al.*, 1991; Samuelstuen, 2005). Det er med andre god grunn til å feste lit til voksnes selvrapporteringer, ettersom de er mer bevisste og reflekterte omkring forhold ved seg selv enn barn er. De studentene som utgjør respondentgrunnet i denne studien opplever trolig sin situasjon med alle dens implikasjoner rimelig intenst, og vil med noe ”kontekstuell tilrettelegging” (svaralternativer) være meget godt i stand til å rapportere sine refleksjoner også om vanskelige tema som bruk av studiestrategier og læringstilnæringer gjennom et spørreskjema.

I neste del av avhandlingen (Del IV) presenteres de empiriske resultatene gjennom 5 artikler.

Del IV:
Empiriske resultater

Artikkel 1:

**Liv og læring – glimt fra voksne
studenters erfaring med fleksibel utdanning**

Liv og læring – glimt fra voksne studen- ters erfaring med fleksibel utdanning

*I denne artikkelen drøftes noen sider ved hva det innebærer å være voksen del-
tidsstudent i høyere utdanning. Undersøkelsen det refereres til her tar opp sen-
trale problemstillinger knyttet til fleksibel utdanning. Motivasjon for studier,
håndtering av læringsoppgaven og mestring av utfordringene med å kombinere
livssituasjon og læringsarbeid står sentralt.*

TRE PERSPEKTIV PÅ DEN VOKSNE, FLEKSIBLE STUDENT

Ett trekk ved dagens høyere utdanning er at man står overfor en stadig mer heterogen studentgruppe. Unge (mannlige) heltidsstudenter som gjennomfører sine studieløp uten opphold, er ikke lenger dominerende i studentmassen. Definisjonen av hvem som er «tradisjonelle» og «utradisjonelle» studenter har imidlertid variert over tid (Schuetze og Slowey 2002). To klart markerte utviklingstrekk er at kvinner nå er i flertall og at studentgruppen gradvis har blitt eldre. I Norge har andelen studenter på 30 år eller mer økt fra 20,9 % i 1980 til 29,7 % i 2000 (Grepperud 2005:218). En vesentlig del av denne økningen kan forklares med at gruppen voksne som følger ulike former for fleksible studieløp har blitt større. I norsk høyere utdanning bygger denne typen utdanningstilbud i hovedsak på en modell hvor ulike organiseringsformer og virkemidler tas i bruk. Studiene forgår gjerne på deltid, en ser kombinasjoner av IKT-løsninger med samlinger og selvstudier. Slike studier omfatter både ordinære og nyutviklede fag på ulike nivå (grunnutdanninger, særlig profesjonsstudier og videreutdanninger). Utdanningsstatistikk viser at høyskolene for perioden 1996–2001 økte sin aktivitet markert innen videreutdanning. I 1996 utgjorde disse studentene 8,8 % av studenttallet her og omfanget økte til 23 % i 2001 (Grepperud 2005:235).

Disse studentene blir en stadig viktigere målgruppe for høyere utdanning, det er derfor nødvendig å forstå hva som særpreger dem, ikke minst som grunnlag for bedre tilrettelegging og videre utforming av fleksible utdanningstilbud. En innfallsvinkel til dette er mer forskning. En kan for eksempel undersøke forholdene med utgangspunkt i følgende tre perspektiv: det kontekstuelle, det læringsstrategiske og det idealistiske.

Et kontekstuellt perspektiv tar utgangspunkt i at den voksne fleksible student tilbringer hoveddelen av sin studie- og læringstid alene og i en annen kontekst enn den akademiske. Studentrollen er derfor langt på vei usynlig i det daglige. Studiene skal kombineres med andre hverdagsoppgaver i hjem, jobb og fritid. Fjernstudier blir flettet inn i andre livsområ-



Wenche M. Rønning, f. 1952. Forsker ved NTNU, forskningsenheten Voksne i livslang læring (ViLL).

E-post:
Wenche.M.Ronning@svt.ntnu.no

der på dyptgripende måter i større grad enn en tradisjonell studiesituasjon vil gjøre. Konsekvensen blir ofte at studiene interverneres av andre oppgaver, relasjoner og prioriteringer. Resultatet er at tidspresset øker. Studiesituasjonen er ikke bare en *ny* oppgave, den representerer også en *tilleggsoppgave* og derved en ekstra belastning som må håndteres både av personen og miljøet rundt (Grepperud, Rønning, Støkken 2004).

For å sikre optimal læring i en slik situasjon, forutsettes det at den enkelte er i stand til å initiere, kontrollere og styre selve læringsprosessen. Her kommer det læringsstrategiske perspektivet inn. I tillegg til motivasjon for oppgaven må en slik selvstyrt læringsprosess omfatte forhold som bevissthet om egen læring, tro på seg selv og det å kunne beherske flere konkrete måter å bearbeide lærestoffet på. Slike forhold står sentralt i forskningen om selvregulert læring. Bandura (1986), Zimmerman (1990) og Anmarksrud et. al. (2000) påviser at evnen til selvregulering har stor betydning for læringsresultatet både hos barn og voksne. Forskning om individers læringstilnærming viser dessuten at studenters tilnærming til lærestoffet primært kan kategoriseres som dybde – og overflatetilnærming (Marton og Säljö 1976; Entwistle og Ramsden 1983). Dette har betydning for læringsstrategier og læringsresultat. I den sammenheng har blant andre Richardson påvist at voksne studenter i større grad enn unge preges av en dybdetilnærming i sin læring. Han konkluderer derfor med at voksnes arbeidsformer er mer i pakt med de idealer som gjelder for høyere utdanning, enn det en ofte ser hos yngre studenter (Richardson 2003: 171).

Voksenstatusen ligger også til grunn for det som her er karakterisert som det idealistiske perspektivet. Det bygger på voksenpedagogikkens drøfting av hva som særpreger voksne som lærende. Sentralt i denne sammenheng står tenkningen om den modne, autonome og selvregulerende voksne. Dette løftes fram i flere voksenpedagogiske retninger, som i Knowles teori om andragogikken og i selvstyrt læring («self-directed learning») (Knowles 1980; Brockett & Hiemstra 1991; Merriam & Cafarella 1999). Som grunnlag for dette utgangspunktet ligger et humanistisk og optimistisk syn på den voksne som menneske og lærende. Det idealistiske perspektivet kan også knyttes til at voksenopplæringen alltid har vært preget av en selvhjelpsideoologi, vi finner denne tenkningen helt tilbake på 1800-tallet (Tøsse 2002).

FORSKNINGSPROSJEKTET «DEN VOKSNE FLEKSIBLE STUDENT»
Disse tre perspektivene ligger til grunn for forskningsprosjektet «Den voksne fleksible student» som ble satt i gang høsten 2003 (Grepperud, Rønning og Støkken 2004). I dette prosjektet rettes fokus mot hvordan studentrollen lar seg kombinere med andre voksenroller knyttet til jobb, hjem og fritid. I forprosjektet (avsluttet våren 2004) ble 18 personer intervjuet om sin situasjon, 13 kvinner, 5 menn. De fulgte ulike fleksible studietilbud, av ulik varighet og på ulike nivå. De var i alderen 31–56 år, hadde ulik sosial bakgrunn og ulike arbeids- og hjemmeforhold. Intervju-

ene tok opp åtte hovedtema som belyser deres totalsituasjon (bakgrunn, motivasjon, studie- og læringssituasjon, undervisningen, forhold til familie – og arbeid, utbytte). I denne artikkelen skal det med utgangspunkt i de tre perspektivene som er angitt over, gis noen glimt fra disse intervjuene. Fokus rettes mot hvordan voksne studenter forholder seg til sitt læringsarbeid i forhold til andre krav og forpliktelser.

STUDIEMOTIVASJON OG LÆRINGSBEVISSTHET

Av intervjuene kom det fram at samtlige studenter har høy motivasjon for sitt studium, og de legger ned mye arbeid for å gjennomføre studieløpet. Motivasjonen for studiet er primært knyttet til egen jobbsituasjon. Det går et klart skille mellom voksne som følger lengre, grunnleggende profesjonsutdanninger og de som følger kortere videreutdanningstilbud. Mens de første påbegynner studier for å endre sin jobbsituasjon, er den sistnevnte gruppen primært opptatt av å gjøre eget arbeid bedre gjennom å få faglig «påfyll». Disse to ulike tilnærmingene synes imidlertid ikke å medføre noen forskjeller i engasjementet for studiearbeidet. Respondentene representerer en gruppe studenter som trolig, med visse variasjoner, er langt mer motivert for sine studier enn den unge gjennomsnittsstudenten. Dette kommer ikke minst til uttrykk ved at flere av dem gjennomfører til dels lange studieløp som innebærer en reell merbelastning, ikke bare for dem selv, men ofte for hele familien (Grepperud, Rønning, Støkken 2004).

Med ett unntak sier alle at de kan tenke seg å begynne på nye studier på et senere tidspunkt. Utbyttet synes å overstige belastningene underveis:

Å, jeg synes det er så skøy. Selvfølgelig kreves det enormt mye. Det kreves mye av meg, og det kreves mye av folk rundt meg, mine nærmeste, men jeg har ikke angret en dag på at jeg begynte. Det er artig å lære!

I studiearbeidet kompenserer trolig denne motivasjonen og «stayerevnen», i noen grad for et noe begrenset repertoar av læringsstrategier og en varierende bevissthet omkring seg selv som lærende. Disse studentene eksponerer ingen stor grad av metakognisjon eller selv-monitorering på dette planet (Paris, Lipson og Wixon 1990). Bråten og Olaussen fremhever dette som en meget viktig faktor for god læring (1999). I våre intervju er det imidlertid *kunnskapskomponenten* i metakognisjon som kommer til syne. Dette kan illustreres i forhold til Flavells (1987) tre punkter:

- Kunnskap om personvariabler (hvordan personen forstår seg selv og andre i forhold til hvordan de fungerer kognitivt).
- Kunnskap om oppgavevariabler (egenart ved arbeidsoppgaven),
- Kunnskap om strategivariabler (strategier eller prosedyrer man kan ta i bruk for å nå målet).

Når de voksne studentene ble bedt om å beskrive og reflektere rundt disse tre forholdene, var svarene preget av at dette var et tema de i liten grad var vant til å verbalisere. De formulerte seg mer konkret og klarere når de

svarte på spørsmål om studievilkår hjemme og på jobb og om undervisningen.

Responsen på spørsmål om egen læring og læringskompetanse ble ofte innledet med «dette var vanskelig» og ellers var svarene preget av vendinger som «tror jeg», «det er jeg ikke sikker på», «antakeligvis.» Analysene ble derfor generelle og i noen tilfeller selvmotsigende. I ett tilfelle beskrev for eksempel en av respondentene en studiesituasjon som syntes å være preget av struktur og kontinuitet, men vedkommende brukte likevel betegnelsen «skippertaksmenneske» for å beskrive seg selv som student.

Dette kan forklares på flere måter. På den ene siden handler dette om en generell tendens i vårt utdanningssystem at det i liten grad oppmuntres til å utvikle den enkeltes bevissthet om sterke og svake sider ved egen læring. På den annen side er dette den enkeltes tause kunnskap om seg selv (Pintrich 2000: 453). De noe usikre svarene som gis kan også ha sammenheng med at ens bevissthet om oppgave- og strategivariabler sees i sammenheng med de konkrete oppgaver man står overfor. I den grad det reflekteres over generelle læringsstrategier, skjer det når det oppstår problemer eller man ikke oppnår de resultater man forventet. Dette kan gjelde problemer med å oppfatte meningen i pensum, i forelesninger eller når man har problemer med å skrive. Refleksjonen knyttes primært til erkjennelsen av at man har et problem, mindre til hva årsaken til problemet kan være eller hva man kunne gjort annerledes. Dette indikerer at voksne studenter ikke har et omfattende eller variert repertoar av studiestrategier og teknikker.

Respondenters varierende innsikt i egen læring kan være en forskningsmetodisk utfordring, uavhengig av metodisk innfallsvinkel. Astin (1970), Riding & Rayner (1998) og Richardson (2000) peker alle på dette i forbindelse med selvrappotering som grunnlag for å identifisere mer «avanserte» fenomener som læringsstiler og læringstilnæringer. Veenman, Prins & Verheij (2003) har erfart i sin forskning på læringsstrategier at det ofte er uklart hva som er studentenes referansepunkt når de besvarer spørreskjema. Forhold som dette gjør at Riding & Rayner (1998:12) mener at innsikt på dette området heller burde basere seg på direkte observasjon av atferd.

LESING OG SKRIVING

Det framgår av datamaterialet at lærebøkene spiller en svært viktig rolle for denne voksne studentgruppen, og de har derved mye til felles med tradisjonelle, unge studenter. Bøker og forelesninger oppleves å være referanse- og strukturingspunkt nummer EN gjennom studieløpet. Bråten og Olaussen har pekt på noen forhold som de mener kjennetegner dyktigere lesere (Bråten og Olaussen 1999:29–30):

- Klargjøre formålet med lesingen
- Skaffe seg en første oversikt over teksten med hensyn til struktur og innhold

- Formulere hypoteser om hva innholdet i teksten dreier seg om
- Identifisere hovedideer og nøkkelbegreper i teksten
- Gå tilbake i teksten dersom man ikke forstår og eventuelt lese om igjen
- Sjekke egen lesing gjennom å repetere hovedideer og skrive oppsummering

I forhold til de tre første kriteriene deler respondentene seg i to grupper. Den største, som primært besto av førstegangsstudenter, og flere kvinner enn menn, hadde en *pensumorientert* tilnærming. De forholdt seg til lesingen som en pålagt oppgave og lesingen en foregikk lineært. Det ble lest ord for ord, side for side for å skape mening og sammenheng. I noen grad sammenfaller disse studentenes lesestrategier med det som beskrives som en overflatetilnærming; det fokuseres mer på detaljer enn helhet, mer på fakta enn på mening, man er mer opptatt av å huske enn å forstå.

Nei, jeg er ikke noe særlig flink til å lese, og det kunne jeg ha tenkt meg å lære litt mer om, lære hvordan en skal studere. For plutselig har jeg faktisk talt vært en helt annen plass, lest og lest, og streket under, hvorfor har jeg streket under der, hva det her er for noe, hva er det jeg har lest? Jeg beundrer dem som etter å ha lest en side kan si hva dette handler om. Herlighet, hvordan i alle dager klarer de det. Jeg får prestasjonsangst dersom jeg må legge fram noe som har stått på en side, for jeg vet ikke om jeg klarer det.

Den andre gruppen er mer i pakt med de tre nevnte kriteriene hos Bråten og Olaussen, og dette er voksne med tidligere høyere utdanning bak seg:

Jeg går inn i innholdsfortegnelsen. Det er ikke sikkert at de 3 kapitlene som står som pensum er det mest relevante. Det kan jo være det at det står noe interessant i noen av de andre kapitlene. Og så jobber jeg vel på samme måte som på nettet, jeg har noen stikkord som ligger i bakhodet. Det er ikke alle bøker som er gitt ut med stikkordsregister, da er det et problem i seg selv, da må man lese mer. Men det å bruke stikkordene for å søke seg fram i boka synes jeg i hvert fall er viktig.

Selv om tilnærmingene til lærebøkene er ulike, viser alle de intervjuede at de bearbeider lesestoffet i tråd med Bråten og Olaussens tre siste kriterier. Alene i sitt studiekammer foretas det ofte en skriftlig bearbeiding av læreboka i form av stikkord og resymé. Bearbeidingen tjener to formål; identifisere viktige begrep og resonnement, og bearbeide fagstoff som ved førstegangs gjennomlesing oppleves vanskelig eller uforståelig. Arbeidet bar preg av å være en rasjonalisering og effektivisering av pensumstoffet. En av respondentene viser til at den gruppa hun tilhører lager resymé for hverandre gjennom hele studieåret. For disse er det med andre ord snakk om en tilnærming til pensumstoffet preget av følgende faser: Lese – notere – konsentrere – repetere. Vi ser at de benytter repetisjonsstrategier (Weinstein og Mayer 1991) i to faser; repetisjon gjennom å skrive og repetisjon gjennom å lese notater før eksamen.

Et annet hovedtrekk i datamaterialet er at disse studentene tydelig skiller mellom innholdets relevans, vanskegrad og fremstillingsform. Dette kommer blant annet fram når de blir bedt om å beskrive sine tanker og strategier i forhold til å jobbe med kjedelig eller vanskelig stoff. I begge tilfeller understrekes det at de til tross for læringsstoffets beskaffenhet, vet at dette er viktig og nødvendig for egen læring:

Anatomi, det synes jeg er så kjedelig ... så utrolig gruelig kjedelig. Selv om jeg vet at det er viktig å vite om kroppen og hvordan vi er bygd opp og hvorfor vi har nyrene og hele pakka (...)

På bakgrunn av et empirisk materiale angir Wolters (1998) fire hovedgrupper av strategier som tas i bruk for å motvirke synkende eller lav motivasjon i forbindelse med vanskelige, kjedelige eller irrelevante oppgaver. Disse fire er henholdsvis ytre orientering, indre orientering, informasjonsprosessering og «vilje» (volition). Hos de voksne som ble intervjuet gjenfinnes disse, gjerne i kombinasjoner. En slik kombinasjonsstrategi er koblingen mellom de to indreorienterte strategiene «å angi en verdi på oppgaven» og «understreke interessen/betydningen for oppgaven». Dette kommer til uttrykk ved at respondenten gjentar for seg selv at stoffet er viktig i forhold til jobben de har eller ønsker å få. Dette understreker igjen betydningen av å se læring og læringsmotivasjon i en kontekstuell sammenheng.

Et eksempel på ytre orientering, som samtidig er forankret i indre motivasjon og mestring kommer til syne i følgende sitat:

Og da blir det jo litt tungt å ta opp den boka. Så prøver jeg inn i mellom å gjøre det hele litt mer interessant fordi jeg vet jeg skal ha det til eksamen (...) prøver å putte inn noe som jeg synes er interessant og viktig mellom den mer kjedelige lesinga (...) noe annet i pensum som henger litt sammen med det kjedelige stoffet. Og plutselig så tenker jeg at «aha, tro hva som står i anatomiboka om dette». Og så blir det plutselig interessant.

De to mest brukte strategiene er imidlertid å prøve på nytt, enten stoffet er kjedelig eller vanskelig, altså en typisk viljestrategi. Også her kommer relevansvurderingene inn:

Jeg prøver å styre meg gjennom det. Jeg leser flere ganger til jeg tror jeg har fått det med meg. Men jeg prøver jo å sortere ut det som er relevant, det som det er viktig å få tak i.

Dersom dette ikke går, søkes det hjelp hos andre, først og fremst hos medstudenter, da helst de man bor i nærheten av eller opplever å ha fått særlig god kontakt med på samlinger.

Mange får positive læringserfaringer ved å skrive oppgaver. Det blir opplevd som lærerikt og helt nødvendig for at stoffet skal sitte. Dette fore-

kommer uavhengig av tidligere erfaring med høyere utdanning, om de går på grunn- eller videreutdanning, korte eller lange studier, og uavhengig av kjønn. Det positive utbyttet henger både sammen med oppgavens art og med selve skriveprosessen. Samtidig peker alle på at skriving er arbeidskrevende, av og til inntil det smertefulle. Særlig de som gjør sin første erfaring med høyere utdanning uttrykker at de innledende opplevelsene av skriving i studiet nesten var sjokkartet.

Det er ikke bestandig like enkelt, nei. (...) Jeg synes på en måte det er det som er vanskeligst. Og det er klart, når vi sitter og skriver, så kan vi skrive om setningen ti ganger for at det skal høres bra nok ut. Vi er veldig usikre i forhold til det.

For denne gruppen studenter er det åpenbart behov for intensiv oppfølging i en første fase, slik at de forholdsvis raskt kan opparbeide seg et godt og hensiktsmessig nivå. Selv om videreutdanningsstudentene opplever skrivearbeidet mindre belastende, er ikke bildet entydig. Også blant disse finnes de som opplever at det byr på store frustrasjoner å feste sine ord og analyser på papir. Dette kom særlig fram blant dem som har hatt et langt opphold mellom nåværende og tidligere studier, og som har lite skriveintensive jobber.

TEORI OG PRAKSIS

De voksne, fleksible studentene er ikke særlig forskjellige fra unge heltidsstudenter i sine beskrivelser av lese- og skrivestrategier. Derimot kommer særtrekkene ved voksnes læring tydelig fram når de gir sin vurdering av teoriens betydning for læring. Egne erfaringer, primært jobberfaringer, gir en bakgrunn som igjen gir teorien og læringen mening. Mening kan med andre ord forstås som noe ut over selve faget. Hos voksne er meningsorientering nært knyttet til å søke eller tilskrive mening ut fra egen virkelighet og egne behov (Mezirow 1991). Jo mer spesifikk slike utdanninger er med hensyn til å møte en erfart virkelighet eller et definert problem, jo sterkere blir koblingen mellom erfaring og teori. Dette kan, med referanse til Carnwell oppsummeres som søken etter relevans (Carnwell 2001:64). Med arbeidet som referansepunkt, tillegger de voksne studentene teorien (her forstått som undervisning og læringsinnhold) flere funksjoner. Intervjuene identifiserer fem slike som også kan forstås som en taksonomi eller utviklingslinje (Rønning & Grepperud 2005):

- *Gjenkjennelse.* Teorien beskriver og analyserer forhold, situasjoner og fenomen ved arbeidet som den enkelte kjenner seg igjen i og kan identifisere seg med.

Etikk er kjempespennende. Det er også noe som du kan kjenne deg igjen i, som du kan relatere til. Ja, både i mitt daglige liv, i yrkeslivet og i samfunnet.

- *Bekreftelse.* Flere av respondentene peker på at de gjennom litteratur og forelesninger har fått bekreftelse på at egne handlinger i praksis har vært riktige og viktige. En slik bekreftelse fra teorien eller faglærer har stor betydning både for motivasjon og selvbylde. Det fremstår for noen som en «akademisk anerkjennelse».

Jeg synes at jeg får bekreftelse på ting som jeg på en måte har lært i livet. Jeg får satt ord på ting.

- *Forståelse.* Det neste nivå i relasjonen mellom virksomhet og teori er forståelsen, at man også kan forklare og begrunne egne handlinger. Dessuten får man en mer overordnet forståelse for yrke og arbeidsplass.

Det er jo det jeg skal lære nå, ikke sant, å knytte teori til min praktiske hverdag, både det jeg har gjort før og det jeg gjør nå. Og når jeg leser så oppdager jeg at «aha – det var derfor det jeg opplevde i praksis var slik – der er jeg nå.»

- *Utvidelse/fornyning.* Innebærer at man forstår og forklarer det man gjør og har gjort, at man ser samme fenomen på en ny måte, eller ser andre muligheter. Med Piagets grunnbegrep kan man si at forståelsen har gått over fra å være assimilativ til å bli akkomodativ.

Jeg synes jeg har lært mye i forhold til jobben min. Jeg har fått mange «aha-opplevelser», jeg har fått mange sånne «wow-opplevelser»! Jeg tenker på en helt annen måte egentlig.

- *Kritikk.* Gjennom forståelse og innsikt dannes også grunnlaget for en saklig og substansiell kritisk tilnærming, både til faget, studiet og egen hverdag.

Det er ganske tøft å bo sammen med en som ikke helt skjønner hva du holder på med og som har andre holdninger enn det jeg har utviklet under studiet. Studiet har ført til at jeg er ganske kritisk til noen av hans synspunkter, men jeg prøver å holde en lav profil.

STUDIEARBEID OG RAMMEVILKÅR

En av de intervjuede var en typisk strategisk leser, det vil si at lesingen var knyttet til hva som var (minimalt) nødvendig av innsats for å kunne overleve nærmeste eksamen. Dette var langt på vei en dyd av nødvendighet fordi dagliglivet ikke gav rom for omfattende lesing og refleksjon. Dette er en observasjon som også Merrill har gjort i sin analyse av voksne kvinner i britisk høvere utdanning (Merrill 1999). Eksemplet synliggjør også et annet poeng, nemlig at valg av studie- og læringsstrategier ikke bare må forstås ut fra person, men også ut fra situasjon. Dette er en erkjennelse som får stadig større oppmerksomhet også innen forskning om selvstyrt læring (Pintrich 2000). Respondentene i denne undersøkelsen opplever et godt

stykke på vei at de blir styrt av hverdagslivet, ikke omvendt. Dette kom blant annet til uttrykk ved at de bare klarte å estimere sin studietid omtrentlig. De voksne syntes altså ikke å ha et tilstrekkelig utviklet system for å overvåke egen læringsaktivitet, ikke minst fordi studiene ofte fant sted inn i mellom andre oppgaver. De fleste opplevde at de hadde for lite tid og ro til studiene, men uten at dette var utdypet i forhold til hvordan situasjonen kunne vært bedre eller endret i det små. Mange var i stedet preget av forholdsvis stor resignasjon i forhold til mulighetene for justeringer:

I praksis ble det satt av halve eller hele dager til å lese og skrive, men i et yrke der almanakken gjerne er fylt opp med avtaler, blir slike blanke ark fort salderingspost. Så dersom det var behov for et ekstra møte, så var det vanskelig å skjerme «fristundene».

Jeg måtte prøve å ta studiearbeidet når de (familien) var ute av huset, eller var opptatt med noe.

Intervjuene gir grunnlag for å identifisere tre måter voksne, fleksible studenter organiserer sin studiesituasjon på i det daglige. Langt på vei overensstemmer denne kategoriseringen med Carnwells (2000) analyse av voksne sykepleierstudenters studiesituasjon :

Jevnt- og trutt strategien. Denne strategien karakteriseres ved at studiearbeidet planlegges målrettet over tid. Studentene forsøker å sette av faste tidspunkt til studiearbeidet og arbeidet forgår i hovedsak kontinuerlig uten for store avbrudd i hver studieøkt. Dette tilsvarer Carnwells betegnelse «organisert studiesituasjon»:

Og det jeg har prøvd på de her to årene, er å sette opp timeplaner og fulgt dem som om jeg hadde en arbeidsdag. Det har vært min måte å gjøre det på. Og jeg har jo vært privilegert, egentlig, som kunne legge det opp sånn, at jeg ikke har hatt jobb ved siden av.

Skipptak strategien innebærer at arbeidet konsentreres til et mindre antall perioder hvor det til gjengjeld arbeides intensivt. Dette er en situasjon de fleste opplever når eksamen eller innlevering av oppgaver nærmer seg. Ellers i studieåret kommer de intensive periodene uregelmessig og de er gjerne uforutsigbare. Dette tilsvarer Carnwells betegnelse «semiororganisert strategi»:

Min studering går i rykk og napp. Jeg jobber intensivt, men hvis jeg er riktig uheldig og det skjærer seg, så kan det kanskje gå 10 dager, i hvert fall 5, før jeg gjør noe igjen.

Inni mellom strategien er en strategi hvor studiene konsekvent tilpasses alle andre gjøremål. Studiene foregår i fri rom som oppstår i hjemme- eller arbeidsliv. Dette er samtidig et uttrykk for at dagliglivet prioriteres høyt. For noen av våre informanter er det viktig at de «ordinære» oppgavene alltid går foran, enten det er snakk om husholdet, familien eller job-

ben. Deretter får man se om og når det er plass til studiearbeidet. Dette tilsvarende Carnwells betegnelse «planløs»:

(...) Jeg leser i badekaret, jeg leser også i senga, jeg kan sitte på altanen, jeg har veldig mange arenaer i huset.

OPPSUMMERING OG REFLEKSJON

Gjennom intervjuene med 18 voksne kom det fram at de som gruppe hadde et forholdsvis ureflektert forhold til seg selv som lærende. Det var gjerne i problemsituasjoner at metarefleksjon om egen læringskompetanse kom fram. Dette førte ikke nødvendigvis til kursendring, men heller til handlingslammelse.

Samtidig varierte både refleksjonsnivå og handlingsberedskap innad i gruppa. Denne variasjonen kan dels forklares ut fra individuelle, personlige forhold (kognitiv stil). Den kan også forklares ut fra tidligere erfaring med høyere utdanning. Dersom denne erfaringen lå langt tilbake, hadde den imidlertid liten effekt. Yrkeserfaring spiller inn, særlig hvis den er relevant i forhold til skriving, planmessighet og struktur.

For mange førstegangsstudenter betyr møtet med høyere utdanning at relevante læringsstrategier må tilegnes fra bunnen. Et nærliggende spørsmål er derfor om og hvordan dette eventuelt kan undervises. Bråten og Olaussen anbefaler det de kaller en integrert strategiundervisning, det vil si at den inngår som del av undervisningen og ikke som egne kurs (Bråten og Olaussen 1999). Dette stiller særlig lærerne overfor en stor utfordring. I fjernundervisning har en forsøkt flere strategier. Morgan, Dingsdag og Saenger (1998) forsøkte blant annet å lage utdanningsopplegg for å hjelpe fjernstudenter til større grad av dybdeløring, men resultatene var ikke entydige. Det viste seg at oppløring hadde størst effekt for to grupper; i) førstegangsstuderende og ii) personer som hadde erfaring med lignende strategier fra før (Morgan, Dingsdag & Saenger 1998).

Den daglige studiekontekst spiller på sin side en svært viktig rolle. Voksne studenter opplever i hovedsak studiesituasjoner hvor liv og læring flyter sammen. Styring og kontroll over egen læring henger nøye sammen med samspillet mellom person og totalkontekst. De må med andre ord både bruke selvregulering i forhold til kognitive og affektive dimensjoner og i forhold til sine omgivelser

Alle studentene i denne undersøkelsen hadde valgt studier som var relevante for eget yrke, og de var derfor svært bevisst på hvordan teori hang sammen med egen yrkeserfaring. Dette kan karakteriseres som en grunnleggende meningsorientert tilnærming til teori, der mening konstitueres av relevans for eget arbeid. Derfor ble det opplevd som et dilemma for mange at hverdagen ofte la rammer og begrensninger (tidsnød) som gjorde at de ble presset i retning av strategiske valg som fremmet overflateløring framfor dybdeløring. Dette synliggjør noe av baksiden

ved fleksible studieløp slik de legges opp i dag, en erfaring som utfordrer de høyere utdanningsinstitusjonene i deres arbeid.

L I T T E R A T U R

- Astin, A.W. (1970): The methodology of research on college impact, Part Two. *Sociology of Education*, vol 43, s 437–50.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1991): *Self – Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, research and Practice*. Routledge: New York.
- Bråten, I. & Olaussen, B. (1999) (red): *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Carnwell, R. (2001): *Women and distance learning: Approaches to study and the learning experience*. APS. Wilshire.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognitive strategies. I Weinstein, C. E. et al (eds): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gibson, C.C. (1996). Toward an understanding of Academic Self – Concept in Distance Education. I *The American Journal of Distance Education*, vol. 10, nr. 1.
- Gibson, C.C. (1999) (ed). *Distance Learners in Higher Education. Institutional responses for quality outcomes*. Diversity Series. Atwood Publishing: Madison. Wisconsin.
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høskolenivå. Bakgrunn, begrep og utviklingsstrekk*. Rapport nr. 1. Dr.philosavhandling. Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G., Rønning, W.M., Støkken, A.M. (2004). *Liv og læring voksne vilkår for fleksibel læring*. Forstudie. Vox.
- Knowles, M., m. fl. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago.
- Marton, F. & Säljö, R (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, s 4–11.
- Merriam, S. og Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco Jossey-Bass Publishers.
- Merrill, B. (1999). *Gender, Change and Identity: Mature Women Students in Universities*. Aldersholt: Ashgate.
- Morgan, C.J., Dingsdag, D. and Saenger, H. (1998). Learning strategies for distance learners: Do they help? *Distance Education*; 1998; 19,1, 114–156. Academic Research Library.
- Paris, S.C., Lipson, M.Y. & Wixon, K.K. (1990). Becoming a strategic learner. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293–316.
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. I Boekarts, M, Pintrich, P.R., Zeidner M. (eds). *Handbook of Self Regulation, kap 14*. New York: Academic Press.
- Richardson, J. T. E. (2000). *Researching Student Learning. Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*. SRHE. Buckingham.
- Riding, R.J. og Ryner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. David Fulton Publishers: London Styles.

- Rønning, W. M. & Grepperud, G. (2005). *Learning, Labour and Life – Adult Distance Education Students Approaches to Learning*. Under arbeid.
- Schuetze, H. og Slowey M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44: 309–327.
- Tøsse, S. (2002): *Selvstyrt læring: Tilbakeblikk på et gammelt tema med fortsatt aktualitet*. Paper til Forskning i Norden NFA. Gøteborg, mai 2002.
- Veenman, J., Prins, F.J., Verheij, J. (2003). Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 73, 357–372.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E.(1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New directions for teaching and learning*, 45, 15–26.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224–235.
- Zimmerman; B.J. (1990). Self regulated learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational psychology review*, 2, 173–201.

Artikkel 2:

**The Everyday Use of ICT
in Norwegian Flexible Education**

Is not included due to copyright

Artikkel 3:

Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier.

En utfordring for voksne studenter

Rønning, Wenche M.: Time spent and time-management in flexible studies. A challenge for adult students. Nordisk Pedagogik, Vol. 28, pp. 104–122 Oslo. ISSN 0901-8050.

Adults who participate in flexible, higher education, and study off-campus, experience several challenges. This study situation allows a fair amount of freedom and flexibility, but demands a high degree of self-regulation. The students will have to fit in their studies with many other obligations, like responsibilities in the household, the family, and at work. Time management is naturally a prime concern. Results from a recent study among adult, flexible students in higher education in Norway is presented in this article. The focus is on how much time is spent on studies, how well they do on time-management, and finally, which factors relate to and may predict time-management for this group of students.

104

Keywords: Adult students · time-management · higher education · flexible learning

Manuscript received: November 2006 (peer reviewed)

Wenche M. Rønning, Lifelong Learning Research Centre, Norwegian University of Technology and Science, NO 7491 Trondheim, Norge. E-mail: wenche.m.rønning@ntnu.no

Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier

En utfordring for voksne studenter

WENCHE M. RØNNING

Særtrekk ved voksne «fleksible» studenter

Voksne studenter som følger fleksible studieløp er en økende gruppe innen høyere utdanning både i norsk, nordisk og internasjonal sammenheng (Grepperud, 2005a). Gruppen er sammensatt, blant annet med hensyn til utdanningsbakgrunn og studievalg, men et fellestrekk er at studieaktiviteten foregår utenfor institusjonen «off-campus». Hjemmemiljøet er deres viktigste studiearena, med andre ord er det nær sammenheng mellom lærings- og hverdagsmiljø (Grepperud, Rønning & Støkken, 2006)¹. Studiesituasjonen er preget av følgende (Grepperud, et al., 2004, 2006):

- Studentene studerer som oftest alene og studentrollen er langt på vei usynlig i det daglige livet. Institusjon og medstudenter oppleves som perifere, studentidentiteten oppleves sporadisk.
- Studier må kombineres med andre oppgaver i hjem, jobb og fritid, hvilket medfører en «kamp» om tid og prioriteringer, og reiser spørsmål om hvordan studiene kan innpasses i det totale bildet. Fleksible studier blir på denne måten vevd tettere sammen med andre livsområder enn en tradisjonell studiesituasjon medfører, og «forstyrres» følgelig av disse.
- Tidspresset øker. Studiesituasjonen er både en *ny* oppgave

og en *tilleggsoppgave*. Dette øker belastningene, som må håndteres av personen og miljøet rundt.

- Studiene har lavere studieprogresjon og studentene får vanligvis færre undervisningstimer enn tilsvarende heltidsstudium gir. Stor grad av selvstudium er en forutsetning for gjennomføringen.

Konsekvensen av dette er at voksne, fleksible studenter er overlatt til seg selv, i sitt nærmiljø, i store deler av studiet. For å lykkes med studiene forutsettes det derfor at den enkelte tar ansvar for egen læring, og klarer å tilnærme seg læringsarbeidet så effektivt som mulig. En grunnleggende forutsetning for at denne studentgruppen skal lykkes er at de har nok tid og kan utnytte tiden best mulig. I artikkelen analyseres og drøftes dette med utgangspunkt i følgende tre problemstillinger: (i) Hvor mye tid bruker voksne, fleksible studenter på selvstudier? (ii) I hvilken grad er denne studentgruppen i stand til å styre sin tid? (iii) Hvilke faktorer innvirker på og eventuelt kan predikere tidsstyring?

Det empiriske grunnlaget for arbeidet er egne data fra en studie av voksne studenter og deres erfaringer med fleksible studiemodeller innen høyere utdanning i Norge i perioden 2003–05, foretatt gjennom to datainnsamlinger: (i) et forprosjekt, dybdeintervju med 18 respondenter (Grepperud et al., 2004), (ii) en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse med 1477 respondenter (Grepperud et al., 2006).

Selvregulering som forutsetning

Forskning og tenkning knyttet til selvregulert læring er et godt utgangspunkt for å analysere voksne studenters studie – og lærings-situasjon. Pintrich' relativt omfattende definisjon sier noe om hva som kreves (Pintrich, 2000, s. 453):

[S]elf-regulated learning is (that it is) an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features of the environment.

I følge Zimmerman (1986, 1989) innebærer selvregulering at studenter er metakognitivt, motivasjonelt og atferdsmessig aktive deltakere i sin egen læringsprosess. Selvregulering inneholder med andre ord elementer både av tenkning og handling. Bråten og Olaussen (1999, s 26) omtaler dette som «å ta kommandoen over sin egen læringsprosess». Grunnlaget for optimal selvregulering er at en har tro på egen mestring (self-efficacy)², at en ser verdien av læring og det en ønsker å oppnå, at man anvender relevante læringsstrategier og at man føler tilfredshet ved å nå sine mål (Bandura, 1986).

Zimmerman (1989) understreker særlig betydningen av å bruke læringsstrategier for å nå mål en har satt seg. Dette omtales som metoder for å søke, organisere og transformere informasjon, belønne seg selv, øve, bruke teknikker etc. (Zimmerman, 1989, s. 329). Det å være selvregulert i en krevende læringsituasjon innebærer med andre ord at man styrer sin læring innen gitte rammer, men samtidig er kritisk overveiende, og kan prioritere.

Det er godt dokumentert at positive mestringserfaringer fører til ytterligere tro på egen mestring (Schunk, 1984, 1991). Studenter som behersker selvregulering eksponerer også større interesse for læringsoppgavene enn mindre selvregulerte studenter (Pintrich & DeGroot, 1990). Pintrich (2000) har utviklet en taxonomi som illustrerer faser og dimensjoner som kan brukes i analyser av forhold ved selvregulert læring (Tabell 1).

Tabell 1: Faser og dimensjoner for selvregulert læring (etter Pintrich, 2000, s. 454).

Dimensjoner				
Faser	Kognisjon	Motivasjon/følelser	Atferd	Kontekst
1) Målsetting. Forberedende tenkning, planlegging og aktivering	Bestemme målet	Tilpassing til målorienteringen.	Planlegge tidsbruk og innsats.	Hvordan oppfatte oppgaven.
	Aktivering av tidligere kunnskap.	Mestringsvurdering. Oppfatning av oppgavens vanskegrad.	Planlegge hvordan observere seg selv.	Hvordan oppfatte konteksten.
	Aktivering av meta-kognitiv kunnskap.	Vurdere oppgavens verdi for en selv. Aktivering av interesse.		
2) Monitorering/overvåking	Metakognitiv oppmerksomhet og «overvåking» av egen tenkning	Bli oppmerksom på og følge med på sin motivasjon og følelser.	Oppmerksomhet og monitorering av innsats, tidsbruk, behov for hjelp.	Overvåke skiftende betingelser for oppgaver og i kontekst.
3) Kontroll	Utvelgelse og tilpassning av kognitive strategier i læringsprosessen.	Utvelgelse og tilpassning av strategier for å håndtere motivasjon og følelser.	Øke eller senke innsatsen.	Endre eller forhandle oppgaven Endre eller forlate konteksten.
4) Reaksjon og refleksjon	Vurderinger	Følelsesmessige reaksjoner.	Holde ut/gi opp. Søke hjelp.	Vurdere oppgaven.
	Attribusjon/Forklaring	Attribusjon/Forklaring	Gjøre valg.	Vurdere konteksten.

Både når det gjelder faser og dimensjoner er det viktig å understreke at det ikke er snakk om klare avgrensninger eller gjensidig utelukkende kategorier, men om glidende overganger, sammenhenger og overlappinger. I «virkelige» situasjoner foregår læringen dynamisk; mål og planer justeres og revideres i takt med tilbakemeldinger og egen refleksjon.

Det forskningsmessige fokus har så langt primært vært knyttet til de kognitive og motivasjonelle dimensjonene. Når atferd og kontekst ikke er gitt samme oppmerksomhet, forklares det med at dette ikke handler om å regulere individets «indre selv». Med referanse til Zimmerman (1989) og Bandura (1986) og deres tenkning om gjensidigheten mellom person, atferd og omgivelser, hevder imidlertid Pintrich (2000, s. 466) at atferd og kontekst må inkluderes som vesentlige områder for selvregulert læring.

Atferd betyr i denne sammenhengen individets forsøk på å regulere sin egen ytre atferd. Dette konkretiseres til forhold arbeid med læringsoppgaver, studieorganisering generelt, tidsplanlegging, utholdenhet og å søke hjelp (hos andre, anvende hjelpeteknikker).

Kontekst omhandler primært ytre forhold som virker inn på læringsprosessen. Det handler til dels om å tilpasse seg og utnytte sitt læringsmiljø, men det handler også om å se muligheter for og prøve å endre (regulere) forhold ved læringsmiljøet, eller det Hofer, Yu og Pintrich (1998) kaller å ha «strategier for ressurs-styring». Pintrich argumenterer for en vid forståelse av læringskontekstbegrepet, det kan omfatte alt fra læringsoppgaven i seg selv til den sosiale/kulturelle «setting» som læringen foregår i (Pintrich, 2000, s. 456). Det er imidlertid gjort lite forskning på hvordan kontekstuelle variabler virker inn på studiestrategien tidsstyring.

Pintrich's fokus på atferd og et utvidet kontekstperspektiv sammenfaller med det som ligger til grunn for studien av voksne, fleksible studenter. Utgangspunktet er at for å forstå denne gruppen, må man også forstå omgivelsene de påvirkes av – og selv påvirker. Et mål med denne artikkelen er derved å avklare hvorvidt dimensjonene atferd og kontekst, og relasjonen mellom dem, er relevant for å forstå voksnes tidsbruk og tidsstyring.

Tidsstyring som del av selvstyring

Tidsbruk og tidsplanlegging er et sentralt tema for forskning innenfor selvstyringstradisjonen (Pintrich, 2000). Det antas at effektiv bruk av studietiden en har til rådighet henger sammen med evne til planlegging og målsetting (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Ulike strategier for å styre tiden knyttes særlig til tre forhold som Flavell (1979) kaller kognitiv monitorering. Den enkelte må tenke gjennom hvordan en kan bruke tiden for å skaffe seg nødvendig informasjon (procedural knowledge). Dette henger nøye sammen med overveielser om hva en kan fra før om emnet (declarative knowledge). Til sist er det viktig å ha kunnskap om når tidsdisponeringene en gjør kan bli et problem (conditional knowledge). Garner (1990) understreker dessuten at regulering av studieatferd henger nøye sammen med opplevelsen av om man lærer noe eller ikke.

Zimmerman, Greenberg og Weinstein (1994) viser til en økende mengde dokumentasjon som verifiserer at studenter som bruker tidsplanlegging som studiestrategi, også bruker andre strategier for å oppnå en positiv læringsprosess. I en undersøkelse av høskolestudenters tidsplanlegging fant Britton og Tesser (1991) at også holdninger til studietid var en viktig dimensjon for egen læring. Gjennom disse holdningene ble det avdekket i hvor stor grad studentene følte at de

brakte tiden effektivt. Det ble også fokusert på hvorvidt de hadde styring og kontroll og om de følte at de «overvåket» tidsbruken, for eksempel ved at de takket nei til å være med på andre aktiviteter dersom de ikke hadde tid til det. I Banduras (1986) terminologi dreier dette seg om individets tro på egen evne til å kontrollere hendelser (self-efficacy).

Resultatene viste at særlig korttidsplanlegging hadde effekt på prestasjoner. Britton og Tesser (1991) fant også at tro på egen mestring og kontroll i denne sammenhengen fører til større utholdenhet i studiesituasjonen. Dersom studenten har et godt grep om tidsplanlegging og tidsbruk, fører dette til større bevissthet i forhold til tempo og progresjon, slik at det er mulig å justere (regulere) sin innsats. Det er forhold som dette som gjør at Weinstein, Palmer og Schulte (2002) inkluderer tidsplanlegging (Time Management, TMT) i sine undersøkelser av studieatferd. Det inngår som et eget domene i det diagnostiske verktøyet *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI), som også brukes i denne undersøkelsen.

Når det gjelder regulering av tidsbruk er det flere forhold som kan spille inn. I forhold til Pintrich' modell er tidsstyring primært knyttet til dimensjonene atferd og kontekst, med fokus på selve læringsituasjonen og hvordan det enkelte individ agerer. Blant annet vises det til hvordan man tar i bruk virkemidler som klokker, alarmer, avtalebøker etc. for å planlegge og følge med i egen arbeidsinnsats (Zimmerman, et al. 1994). Når de voksne fleksible studentene i intervjuundersøkelsen selv forklarer tidsbruk og tidsstyring legges det også vekt på atferd og kontekst. Ett eksempel på atferdsforklaring er følgende utsagn:

Og det jeg har prøvd på de her to årene er å sette opp timeplaner og fulgt dem som om det har vært en arbeidsdag. Det har vært min måte å gjøre det på. Og jeg har jo vært privilegert egentlig, som kunne legge det opp sånn ... jeg har ikke hatt

jobb ved siden av. (Kvinne, profesjonsutdanning). (Grepperud et al., 2004, s. 113 f.)

Når det gjelder kontekstforklaringer utvides disse til å omfatte mer en selve læringssituasjonen. De setter dette inn i en bredere hverdagskontekst. Det å styre tiden handler derfor like mye om å kunne styre de omgivelser, hverdagskrav og – forpliktelser som begrenser studiemulighetene. I tillegg til å utnytte studietiden som er tilgjengelig, vil det for denne gruppen også handle om å skape seg studietid. Det kommer blant annet til uttrykk på følgende måte:

Jeg studerer etter ... ja hva skal jeg kalle det, da? Skipertaksmodellen ... Det er veldig mye jobb det her. Jeg jobber mye overtid, og det må jeg for så vidt også for å kunne få samlet opp (tid) til samlingene. Så det blir nå helger og kvelder og sånn der. Og så blir det nesten natt og dag da, når det begynner å nærme seg (eksamen og innlevering). Kvinne, profesjonsutdanning. (Grepperud et al., 2004)

Utagnet bekrefter således Pintrich's tese om hva som skal gjelde som studentenes kontekst.

Det er godt dokumentert at det ikke alltid er like enkelt å regulere sin tid, selv om en er motivert for å lære (Gettinger, 1985). Dette er særlig relevant hvor studiesituasjon og hverdagssituasjon langt på vei faller sammen, og hvor den totale livssituasjon like mye styrer som den lar seg styre.

Metode

Utvalg

Studien det refereres til her består av en kvalitativ (N=18) og en kvantitativ (N=1477)³ undersøkelse med to forskjellige utvalg. Alle respondentene var under utdanning ved norske universitet og høyskoler da undersøkelsen ble gjennomført, og samtlige fulgte fleksible, pedagogiske modeller med en studieprogresjon mellom 50% og 75%. Samtli-

ge utdanninger var såkalte «kombinasjonsstudier», som består av fysiske samlinger, noe bruk av nett og stor grad av selvstudier. De dekker de mest typiske og populære utdanningene som ble tilbudt fleksibelt i Norge på det aktuelle tidspunktet.⁴ Den faglige variasjonen var stor og spenner fra helsefag, sosialfag og lærerutdanninger, via språk, kunst og håndverk til teknologi, økonomi- og ledelsesutdanninger (for en mer detaljert presentasjon, se Grepperud et al., 2006, s. 8).

Utvalget av respondenter til den kvalitative studien ble foretatt strategisk og skjønnsmessig, og de ble valgt ut fra videreutdanninger ved universitet og fra grunnutdanninger ved høyskoler. Intensjonen var å hente eksemplere fra ulike utdanningstyper (tema og omfang) og inkludere respondenter som hadde ulik utdanningsbakgrunn. Utvalget besto av 13 kvinner og 5 menn, gjennomsnittsalder var 43 år. Sju av respondentene hadde kommet inn på bakgrunn av realkompetansevurdering, såkalte realkompetansestudenter (NOU 1999:17)⁵.

Utvalget til den kvantitative undersøkelsen er landsdekkende, representativt og inkluderer 8 profesjonsutdanninger, 6 mastergradstudier, 10 videreutdanninger over 1 års varighet og 16 videreutdanninger på under 1 års varighet. I alt 74 studentkull er inkludert i undersøkelsen. Utvalget besto av 78% kvinner og 22% menn. Dette gjenspeiler det generelle bildet av voksne deltakere i høyere utdanning (Wilhelmsen, 2003). Gjennomsnittsalder var 38.7 år. Tjuefem prosent av respondentene var tatt opp ved institusjonen på bakgrunn av realkompetansevurdering, 20% hadde generell studiekompetanse og 55% hadde høyere utdanning fra før. (For en mer utførlig beskrivelse av utvalget, se Grepperud et al., 2004, s. 48–55; 2006, s. 6–15.)

Instrumenter

I forprosjektet ble en strukturert intervju-guide med 8 tema utviklet til formålet (bak-

grunn, studiemotivasjon, studie- og lærings-situasjon, studentrollen, forholdet til familie, fritid og nærmiljø, forholdet til jobb og utbytte). I hovedprosjektet ble problemstillingene fra intervjuene fulgt opp og utdypet i et omfattende spørreskjema over 5 hovedtema. Det ble lagt ned mye arbeid i å lage et skjema tilpasset målgruppen, med basis i etablerte temaer innen voksenpedagogisk forskning, samt fra forskning innen studie- og læringsstrategier. Skjemaet består av:

- 1 Egenutviklede spørsmål (bakgrunnsinformasjon, studieorganisering i forhold til arbeid, hjem og fritid, om studiet og studie-situasjonen).
- 2 Standardiserte spørsmål fra relevant forskning om studiemotivasjon og utbytte.
- 3 Deler av 2 kjente spørreskjema som handler om forventninger om mestring (Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ, 8 items; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993a, b) og *studie-strategier* (Learning and Study Strategies Inventory – LASSI, 24 items; Weinstein et al., 2002). LASSI ble oversatt fra engelsk og tilpasset målgruppen. MSLQ fantes i en norsk versjon som tidligere har vært brukt i en studie av voksne (Dahl, Madsen & Rønning, 1993).
- 4 Spørreskjema om tilnærminger til læring (Approaches to Studying Inventory – ASI-32; Entwistle & Ramsden, 1983; Richardson, 1990). ASI-32 ble oversatt fra engelsk og tilpasset en fleksibel studiesituasjon.

De tema som tas opp i denne sammenhengen baserer seg på datamateriale fra spørsmålskategoriene (1) og (2) (over); bakgrunnsinformasjon, motivasjon, tidsbruk etc, og i kategori iii er det spørsmålene fra LASSI⁶ og fra MSLQ⁷ som brukes. Tre studiestrategier fra LASSI er inkludert her; tidsstyring (time management: TMT), hjelpeteknikker (study aids), delen som handler om å søke hjelp hos andre (HELP) og

konsentrasjon (CON). Skalaen på spørsmålene fra LASSI og MSLQ er 5-delt: (1) «slett ikke typisk for meg» – (5) «svært typisk for meg». Kategori 4), ASI 32 er utelatt her.

Prosedyre

Utvalget til forprosjektet ble gjort i samråd med arrangørene og faglærerne. Respondentene ble kontaktet direkte, først lærer, så av den forskeren som skulle gjøre intervjuet. De ble forespurt om å delta på et intervju, og ble så oppsøkt hjemme eller på jobb. Ingen av slo å delta i undersøkelsen. Intervjuene varte fra 45 minutter til 2.5 timer, ble tatt opp på bånd og senere transkribert. Datainn-samlingen i hovedstudien foregikk ved hjelp av spørreskjema. Det ble gitt tilgang til studentkullene via ledelse og faglærere ved de aktuelle institusjonene. Skjema ble distribuert ved oppmøte i klassene under samlinger og det var satt av tid til utfylling av skjema på stedet. Utfyllingen tok ¾–1 time. Deltakelse i undersøkelsen var frivilling. Svarfrekvensen ble 85.6% og er regnet ut på bakgrunn av forholdet mellom klasselister og oppmøtte studenter på undersøkelsestidspunktet.

Analyse

Data er analysert ved hjelp av deskriptive teknikker, kji-kvadrat test og multippel regresjon. Det ble besluttet å bruke regresjonsanalyse (både hierarkiske og simultane modeller) for å få et bilde av de mer komplekse sammenhenger mellom de uavhengige variablene (kontekstuelle og individuelle forhold) og tidsstyring (TMTi), som er analysens avhengige variabel. Det kan være problematisk å fastslå hvilken retning påvirkninger går, men i denne sammenhengen ble det gjort en antakelse om at de utvalgte kontekstuelle og individuelle forholdene ville ha innvirkning på og predikere tidsstyring.

Som uttrykk for kontekstuelle forhold ble følgende uavhengige variabler inkludert i regresjonsanalysen: Tilgang til arbeidsrom hjem-

me, avbrytelser og forstyrrelser, antall barn som bor hjemme, sivilstand, emosjonell støtte fra partner (i: positiv oppmerksomhet omkring faglige forhold og ii: framtidsplaner), pågående utdanning og tilknytning til arbeidslivet (andel yrkesaktivitet fra ingen til full jobb).

Som uttrykk for individuelle forhold ble følgende uavhengige variabler inkludert: Uketimer brukt til selvstudier, forventet versus opplevd arbeidsmengde i studiet, initiell studiemotivasjon (begrunnelse for utdanning ved oppstart i: arbeidsrelatert og ii: personlig utvikling), samt motivasjon for kunnskap og studier (erfaringer underveis) ble inkludert. To studiestrategier ble også inkludert; konsentrasjon (CONi) og søke faglig hjelp (HELPI), samt forventninger om mestring (MSLQ). I analysene kontrolleres det for kjønn, alder og utdanningsbakgrunn (se Modell 1–3).

Det er begrensninger knyttet til å bruke data på ordinalnivå i regresjonsanalyser, men de fleste variablene i denne analysen er kategorisert minimum 1–5, med unntak av kjønn (mann=0, kvinne=1) og arbeidsrom hjemme (ikke tilgang=0, eget rom=1).

Data ble analysert ved hjelp av SPSS versjon 14.0.

Resultat

Tabell 2 viser deskriptiv statistikk for utvalget (gjennomsnitt, standardavvik, range (min-max), variablenes fordelingsmønster og Cronbachs alfa). Variablene kjønn og gjennomsnittlige uketimer til studier var skjevfordelte, mens resten av variablene var tilnærmet normalfordelte. Utvalget består av flest kvinner, mens ukentlig timebruk var samlet rundt 1–10 timer.

Tabell 2. Korrelasjonsmatrise og deskriptiv statistikk for variablene i Regresjonsmodell 4 (gjennomsnitt, standardavvik, min-max, skjevhet, kurtosis and Cronbachs alfa).

Variables (IV)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Kjønn		-.01	-.03	.00	-.06	.04	.13	.04	.07
2 Alder			.03	.14	.11	.10	-.02	.16	.20
3 Utdanningsbakgrunn				-.04	.04	-.18	-.21	.13	-.07
4 Arbeidsrom hjemme					.21	.15	.07	.13	.21
5 Avbrytelser						.11	.03	.22	.29
6 Gj.sn uketimer							.25	.09	.34
7 Motivasjon kunnskap & studier								.12	.26
8 Konsentrasjon (CONi)									.47
9 Tidsstyring (TMTi)									
Gjennomsnitt (mean)	.79	38.6	5.67	0.59	3.08	9.93	16.1	21.76	11.94
Standardavvik (SD)	.41	8.37	1.74	.49	.03	7.23	2.27	4.17	3.46
Min	0	20	1	1	1	1	5	6	4
Max	1	67	9	2	5	60	20	30	20
Skjevhet	-1.42	.20	-.53	-.37	-.12	1.80	-.83	-.39	.06
Kurtosis	.01	-.35	-.30	-1.87	-.46	4.93	.97	.37	-.37
Cronbachs alfa (α)		–	–	–	–	–	.73	.84	.81

Tidsbruk og forventet arbeidsmengde

Studentene oppgav at de i gjennomsnitt brukte om lag 10 timer i uken til selvstudier, men variasjonen var stor (1–60 uketimer, SD 7.23)⁸. Dette kan blant annet forklares ut fra utdanningstype (pågående utdanning) og utdanningsbakgrunn. En kji-kvadrattest viste at de som tok de lengste utdanningene (profesjonsstudier, 4 år) jobbet mest (11–20 uketimer),

mens de som tok de korteste videreutdanningene (< 1år) jobbet minst (1–5 uketimer) ($\chi^2=163.11$, df 9, $p<.00$). Når det gjelder utdanningsbakgrunn var det de med lavest utdanning fra før (realkompetansestudentene) som investerte flest uketimer ($\chi^2=105.73$, df 6, $p<.00$). Det er en sammenheng her fordi realkompetansestudentene i hovedsak var å finne på de lengste studiene.

Tabell 3. Gjennomsnittskårer (mean, sd) for «tidsstyring» (time management, TMT). Skalaen er 1–5, hvor 1=«slett ikke typisk for meg» og 5= «svært typisk for meg». Nr foran spm refererer til det norske spørreskjemaet (N=1397), nr i parentes til det amerikanske (N=1092).

Tidsstyring (Time- management)	Eget utvalg (N=1397)		Amerikansk utvalg* (N=1092)	
	Mean	SD	Mean	SD
**3. (4) Jeg setter opp en plan for når jeg skal gjøre studiearbeid, men finner det vanskelig å holde meg til denne	3,40	1,03	3,05	1,14
**10 (28). Jeg utsetter å arbeide med studiene oftere enn jeg burde	2,91	1,07	3,04	1,17
11 (31) Jeg er som regel å jour med studiearbeidet	2,92	1,07	3,13	1,08
**19 (59) Jeg har en tendens til å bruke så mye tid på familie og venner at det går ut over studiene	3,33	,98	4,00	,99
20 (62) Jeg setter av mest tid til å studere emner som jeg synes er vanskelige	2,93	,91	3,74	1,00
**22 (67) Jeg ender opp med «skippertak» før innleveringer og eksamen	2,78	1,19	3,30	1,13
*7: «When I decide to study, I set aside a specific length of time and stick to it»	–	–	2,88	1,14
*13: «When it comes to studying, procrastination is a problem for me».	–	–	2,95	1,26
Snitt for hele dimensjonen	3,05	,69	3,26	–

* 7 og 13 er de to spørsmålene som ble utelatt fra den norske versjonen, men som er med i den amerikanske høgskoleversjonen av LASSI fra 2002.

** Items 3, 10, 19 og 22 er kodet om (snudd). For eksempel er «Slett ikke typisk for meg» gitt 5 og er derved positivt ladet, mens «Svært typisk for meg» er i disse sammenhengene negativt ladet og gis verdien 1

På spørsmål om opplevd versus forventet arbeidsmengde i studiet viste det seg i kartleggingen at de fleste opplevde overensstemmelse mellom forventninger og realitet (58.3%). En liten andel hadde overvurdert arbeidsbyrden i forkant (8.7%), mens 33% oppgav at de opplevde arbeidsbelastningen større enn forventet da de begynte. Intervjustudien indikerte at det ikke var syste-

matisk forskjeller mellom undergrupper i materialet etter hvilken utdanning de gikk på (Grepperud et al., 2004, s. 124 ff.):

[J]eg syntes det var for mye å gjøre. Det var mye mer å gjøre enn jeg hadde forventet. Og en del av oppgavene, de oppfattet jeg litt sånn, som ... ja litt unødvendige. (Kvinne; profesjonsutdanning).

[]Jeg syntes arbeidsbelastningen var høy til å være så lite vekttall. (Mann; kort videreutdanning).

Tidsstyring som mål på selvstyring

Ettersom mange hadde et realistisk forhold til studiebelastningen, blir spørsmålet om dette slår ut i positiv retning for kvaliteten på

tidsstyringen. Dette er målt ved «time-management» dimensjonen (TMT) i LASSI (6 items)⁹. Resultatene fra kartleggingen er i Tabell 3 sammenliknet med unge, amerikanske collegestudenter som LASSI ble normert i forhold til i den reviderte versjonen er brukt her (Weinstein et al., 2002, s. 26):

Tabell 3. Gjennomsnittskårer (mean, sd) for «tidsstyring» (time management, TMT). Skalaen er 1-5, hvor 1=«slett ikke typisk for meg» og 5= «svært typisk for meg». Nr foran spm refererer til det norske spørreskjemaet (N=1397), nr i parentes til det amerikanske (N=1092).

	Eget utvalg (N=1397)		Amerikansk utvalg* (N=1092)	
	Mean	SD	Mean	SD
Tidsstyring (Time- management)				
**3. (4) Jeg setter opp en plan for når jeg skal gjøre studiearbeid, men finner det vanskelig å holde meg til denne	3,40	1,03	3,05	1,14
**10 (28). Jeg utsetter å arbeide med studiene oftere enn jeg burde	2,91	1,07	3,04	1,17
11 (31) Jeg er som regel å jour med studiearbeidet	2,92	1,07	3,13	1,08
**19 (59) Jeg har en tendens til å bruke så mye tid på familie og venner at det går ut over studiene	3,33	,98	4,00	,99
20 (62) Jeg setter av mest tid til å studere emner som jeg synes er vanskelige	2,93	,91	3,74	1,00
**22 (67) Jeg ender opp med «skippertak» før innleveringer og eksamen	2,78	1,19	3,30	1,13
*7: «When I decide to study, I set aside a specific length of time and stick to it»	–	–	2,88	1,14
*13: «When it comes to studying, procrastination is a problem for me».	–	–	2,95	1,26
Snitt for hele dimensjonen	3,05	,69	3,26	–

* 7 og 13 er de to spørsmålene som ble utelatt fra den norske versjonen, men som er med i den amerikanske høyskoleversjonen av LASSI fra 2002.

** Items 3, 10, 19 og 22 er kodet om (snudd). For eksempel er «Slett ikke typisk for meg» gitt 5 og er derved positivt ladet, mens «Svært typisk for meg» er i disse sammenhengene negativt ladet og gis verdien 1

Gjennomsnittskåren for de voksne, fleksible studentene på dimensjonen tidsstyring er 3.05; SD= .68, for de yngre, amerikanske collegestudentene er snittet (på 8 items) 3.26 (SD ikke oppgitt)¹⁰. Dette resultatet må karakteriseres som middels for begge gruppene, det er altså ikke stor ulikhet mellom de voksne deltidsstudentene og de unge fulltidsstudentene. Gjennomsnittet «skjuler» imidlertid noen interessante variasjoner. For eksempel kan en lese ut av enkeltspørsmål (Tabell 3, item 20) at de unge studentene setter av mer tid til å jobbe med vanskelig emner enn de voksne gjør

(mean 3.7 vs. 2.9), ergo har de to gruppene ulik profil selv om gjennomsnittet kommer ut tilnærmet likt på hele dimensjonen.

Med referanse kun til det norske materialet, kom det fram variasjoner i utvalget etter den utdanningen de gikk på, når det gjaldt å tilegne seg *bedre* arbeidsmåter ut over i studiet. Over 40% av profesjonsstudentene oppgav at de underveis i studiet hadde lært seg å arbeide mer jevnt og målrettet enn før, mens dette i mindre grad (22–24%) ble rapportert fra studenter på kortere utdanninger ($\chi^2=70.20$, df 9, $p < .00$). Lange studier kan se ut for å ha en

«oppdragende» eller sosialiserende effekt på studentene.

I intervjumaterialet kommer variasjonene til syne ved at studentene ønsker seg ulik grad av ytre styring og struktur fra institusjonen. En gruppe gav uttrykk for at de ville styre seg selv (Grepperud et al., 2004, s. 79):

Jeg mener at ethvert studium, om det er å følge skolen slavisk eller om det er fjernundervisning, så er det opp til deg selv uansett. ... man lærer for sin egen del, ikke for en lærers eller for en annen persons del. Det er rett og slett den selvstendigheten, ja, at dette er kun for min videreutvikling ... (Kvinne, videreutdanning)

Den andre ytterligheten i dette materialet, nemlig at tett oppfølging var viktig, ble uttrykt slik (Grepperud et al., 2004, s. 80):

[Å] kunne tilegne seg stoffet, det krever jo øvelse, og det krever at man får det til å synke inn jevnt og trutt og ikke bare på slutten. (Kvinne, videreutdanning).

Konklusjonen av disse resultatene er at voksne studenter som følger fleksible studieløp i høyere utdanning er middels selvregulerte når det kommer til tidsstyring. Det er imidlertid indi-

kasjoner på at lange studieløp stimulerer til mer jevn og målrettet innsats, noe som i seg selv er et uttrykk for selvregulert studieatferd. Det kan være mange årsaker til at det er vanskelig for en travel gruppe som disse respondentene å styre sin tid optimalt. Tidsstyring som atferdskomponent inkluderer mange utfordringer og fasetter, både når det gjelder selve planleggingen, observasjon av egen innsats, mulighetene for å få hjelp, til å kontrollere og regulere (mer eller mindre innsats) og til sist ta konsekvensen. I denne sammenhengen er det av interesse å analysere nærmere hva som har innvirkning på og eventuelt kan predikere hva som påvirker tidsstyring.

Tidsorganisering og tidsplanlegging: To sider ved tidsstyring?

Med dette som utgangspunkt ble det laget en indeks for tidsstyring. Det ble gjort en faktoranalyse (PCA) med de 6 items fra spørreskjemaet som inngikk i dimensjonen tidsstyring (TMT)¹¹. To items hadde faktorladninger under 0.40 og ble tatt ut Item 3 og Item 20). En reliabilitetstest (Cronbachs alfa) viste tilfredsstillende indre konsistens mellom de resterende 4 items ($\alpha = .77$), og det ble laget en sumvariabel (TMTi) for de videre analysene (Tabell 4).

Tabell 4: Faktoranalyse med 6 items i *Time management* (N=1397).

Time management (TMT)		
Item nr		Faktorladning
10:	Jeg utsetter å arbeide med studiene oftere enn jeg burde	.86
22:	Jeg ender opp med «skippertak» før innleveringer og eksamen	.85
11:	Jeg er som regel å jour med studiearbeidet	.75
19:	Jeg har en tendens til å bruke så mye tid på familie og venner at det går ut over studiene	.70
20:	Jeg setter av mest tid til å studere emner som jeg synes er vanskelige	.37
3:	Jeg setter opp en plan for når jeg skal gjøre studiearbeid, men finner det vanskelig å holde meg til denne	.30

Principal Component Analysis, Varimax rotasjon, 1 faktorløsning. Faktoren forklarer 45.3% av total varians. Faktorladninger i kursiv utelates (< 0.40).

Hvilke faktorer virker inn på tidsstyring?

Regresjonsanalysen ble gjort i fire trinn ved hjelp av 4 modeller for å undersøke i hvilken grad forhold av kontekstuell og individuell karakter kan predikere tidsstyring. Først ble det undersøkt hvor stor effekt kontekstuelle variabler hadde alene (Modell 1, se Appendix), dernest ble det samme gjort med de individuelle variablene (Modell 2, se Appendix), og så ble begge kategorier variabler kjørt sammen i en modell (Modell 3, se Appendix). Målet med dette var å undersøke betydningen av de to hovedkategoriene variablers prediksjonsverdi hver for seg. Til sist ble kun de signifikante variablene fra modell 3 inkludert i en ny regresjonsanalyse (Modell 4, Tabell 5).

Den første regresjonsanalysen (Modell 1) viser at de kontekstuelle variablene forklarer

19% av variansen ($R^2 = .19$) i den avhengige variabelen (TMTi), og den andre (Modell 2) viser at de individuelle variablene forklarer 36% av variansen ($R^2 = .36$). I den tredje regresjonsanalysen (Modell 3) inkluderes alle variablene og det viser seg at til sammen forklares 40% av variansen ($R^2 = .40$) i den avhengige variabelen. I Modell 3 ser en imidlertid at variansen ikke øker som forventet ut fra de to separate, foregående analysene. Dette må skyldes at det er et samspill mellom variablene fra de ulike kategoriene. Det fjerde og siste analysen (Modell 4, Tabell 5) ble gjort ved å inkludere kun de 6 variablene som var signifikante i Modell 3, samt de 3 kontrollvariablene. Variansen ble litt redusert (fra $R^2 = .40$ til $R^2 = .38$), men ubetydelig tatt i betraktning antallet eliminerte variabler.

114

Tabell 5: Modell 4. Regresjonsanalyse (simultan) for kontekstuelle og individuelle variabler som predikerer TMTi (N=1397).

Koeffisienter ^a	B	SE	Beta	T
(Konstant)				-3.41***
<i>Kontekstuelle variabler</i>				
Arbeidsrom hjemme	.48	.16	.07**	3.08
Opplevde avbrytelser og forstyrrelser	.51	.07	.16***	7.37
<i>Individuelle variabler</i>				
Gj.snitt antall uketimer til selvstudier	.10	.01	.22***	9.98
Motivasjon for studier og kunnskap (underveis)	.16	.03	.13***	5.71
Konsentrasjon (CONi)	.32	.02	.39***	17.22
Søke hjelp (HELPI)	.07	.03	.06*	2.50
Kjønn	.29	.18	.03	1.60
Alder	.04	.01	.10***	4.65
Utdanningsbakgrunn	-.10	.05	-.05*	-2.15

^a Avhengig variabel TMTi. $F=93.83$; $p<.000$; $df=1395$; $R^2=.38$. * $p<.05$. ** $p<.01$, *** $p<.001$.

Konklusjonen er at disse 9 variablene er de mest sentrale prediktorene for TMTi i vårt datamateriale. De viktigste kontekstuelle vari-

ablene viser seg å være omfanget av avbrytelser og forstyrrelser ($\beta = .16$, $p<.001$) og tilgang til arbeidsrom hjemme ($\beta = .07$, $p<.01$).

Av de individuelle variablene er det studiestrategien konsentrasjon (CONi) som har sterkeste effekt ($\beta = .39, p < .000$), dernest uketimer brukt til studier utenom samlingene ($\beta = .22, p < .001$). Generell motivasjon for studier og ønske om å skaffe seg kunnskap ($\beta = .13, p < .001$), samt det å søke faglig hjelp når en har behov ($\beta = .06, p < .05$) har også prediksjonsverdi. I den siste analysen slår to av kontrollvariablene inn. De eldre studentene skårer høyere enn de yngre ($\beta = .10, p < .001$) og utdanningsbakgrunn har betydning i den forstand at de med lavest utdanning fra før skårer høyere på tidsstyring enn de med mer utdanning ($\beta = -.05, p < .05$). Kjønn viste seg å ikke ha betydning for tidsstyring.

Oppsummering og drøfting

Denne studien viser at voksne, fleksible studenter har mange fellestrekk når det gjelder studiebetingelser (Grepperud et al., 2006), men også at de er ulike på mange måter. Ulikhetene gjelder blant annet tidsbruk til studiene. Gruppen sett under ett bruker i gjennomsnitt 10 timer i uken utenom samlingene, men variasjonen innad i gruppen spenner fra 1–60 uketimer. Et spørsmål som reiser seg i denne sammenhengen er i hvor stor grad en kan feste lit til slike estimat. Forskningen på bruk av selvrapporing viser at respondente ofte oppgir det de tror er den mest typiske atferden (Samuelstuen, 2005; Pintrich, Wolters & Baxter, 2000). En kan gå ut fra at voksne studenter har et mer bevisst forhold til sin tidsbruk enn unge studenter, ettersom studieinnsatsen må tilpasses andre gjøremål og forpliktelser. Det er derfor rimelig å anta at estimatet er til å stole på.

Ulikhetene i tidsbruk varierer med utdanningslengde og -bakgrunn. De lengste studieløpene i denne undersøkelsen er profesjonsutdanninger som går over 3–4 år. Disse studiene preges av struktur og styring, med flere samlinger i løpet av året. Det stilles krav

til progresjon og løpende innleveringer av skriftlige arbeid. Denne type studier forsetter med andre ord at studentene er selvregulerte, at de blant annet investerer nok tid. Dette kan være en del av forklaringen på resultatet som viser at antall investerte uketimer henger positivt sammen med studiestrategien tidsstyring (TMTi).

Når det gjelder utdanningsbakgrunn er det de med lavest utdanning fra før som jobber mest med studiene, og de er i hovedsak å finne på de lengste studiene. Analyser av deres studieatferd viser at det legges ned mye tid til selvstudier for å kompensere for manglende tidligere erfaringer fra høyere utdanning (Grepperud et al., 2006).

Det er i seg selv positivt at nesten 60% av studentene opplevde at arbeidsmengden svarte til forventningene. Dette indikerer at mange tenker nøye igjennom hva det vil si å ta høyere utdanning. Samtidig er det bekymringsfullt at nesten 1/3 av studentene undervurderte dette. Denne undervurderingen forekommer like hyppig hos de med tidligere høyere utdanning som hos de uten (Grepperud et al., 2006, s. 127). Det synes rimelig å anta at det ikke er studiearbeidet i seg selv som er undervurdert, men belastningen og slitasjen som den totale livssituasjonen medfører. Voksne studenter står på mange måter i en ekstrem situasjon, de har påtatt seg en krevende oppgave som må innpasses i et fra før «fullbooket» liv.

Undersøkelsen viser videre at respondente skårer middels høyt på studiestrategien tidsstyring (TMTi). Dette kan oppfattes både problematisk og positivt. Det problematiske har å gjøre med at studentene ut fra sin pressede totalsituasjon burde vært bedre i stand til å utnytte studietiden de har til disposisjon, for å oppnå best mulig læringsutbytte.

Det må samtidig tolkes positivt at når de voksne sammenliknes med unge heltidsstudenter (Weinstein & Palmer, 2002) kom-

mer gruppene ut omtrent likt. Det innebærer også at studieaktiviteten er rimelig godt «integrert» i de voksne studentenes tilværelse. Det må med andre ord ha foregått en prosess hvor studentene til en viss grad har lyktes i å justere forhold i omgivelsene for å få plass til studieaktiviteten. I Pintrich' (2000) terminologi kan en si at dette trolig har skjedd som et resultat av «situasjonsmonitoring», og at de har lyktes i å endre eller reforhandle forhold ved sin kontekst.

I forhold til ett av enkeltpørsmålene innenfor LASSIs kategori «time management» finner vi imidlertid en klar forskjell i favør av de unge. Det viser seg at de i langt større grad enn de voksne bruker tid på tema som oppleves vanskelige. Denne forskjellen synliggjør noe av det dilemma mange voksne befinner seg i. Mangel på tid kan føre til at man nedprioriterer tema som krever mye arbeid for å forstå. For eksempel har Merrill (1999) påvist hvordan voksne studenter av den grunn utviklet strategier for på lettest mulig måte å tilegne seg studiets innhold.

Ett av målene i denne studien var å undersøke hvilke forhold som virker inn på og kan predikere tidsstyring. Resultatet underbygger betydningen og nødvendigheten av å trekke inn både individuelle og kontekstuelle variabler. Resultatet underbygger også Pintrich's (2000) argumentasjon for å tillegge kontekst større betydning og for å utvide selve kontekstforståelsen ut over selve lærings situasjonen. Regresjonsanalysen indikerer dessuten samspilleffekter mellom kontekstuelle og individuelle variabler, noe som også de voksne selv er inne på i intervjuene.

Det er likevel grunn til å merke seg at de individuelle variablene har større forklaringskraft enn de kontekstuelle. Dette står i motsetning til det som kom fram gjennom dybdeintervjuene. Her ble mangel på tid, for mange arbeidsoppgaver og lignende ble framhevet som årsak til problemer med tidsstyring (Grepperud et al., 2004). Hvordan

forstå en slik tilsynelatende motsetning? En mulig forklaring er at voksne i en del sammenhenger bruker kontekstbegrunnelsen som vikarierende begrunnelse. Det vil si at respondentene ikke alltid har tenkt nok gjennom eller ikke ønsker å komme inn på de egentlige årsakene.

Det er for eksempel grunn til å anta at hvis manglende tidsstyring kan tilbakeføres til personlige egenskaper, er det mer problematisk for den enkelte å tematisere dette. Vikarierende begrunnelser er et forhold som har vært påpekt i forskning om frafall fra studier både blant tradisjonelle studenter (Tinto, 1987) og voksne studenter (Gooderham, 1991; Grepperud, 2005b). Woodley (2003) og Rubenson (1982) hevder at dette særlig er knyttet til begrunnelsen om «mangel på tid». Begrunnelsen tidsmangel kan også sees på som en samlebetegnelse for en rekke forhold som gjør at man alltid er på etterskudd.

De kontekstuelle variablene som forklarer tidsstyringen i analysen er ikke overraskende, men viktig å få dokumentert. Betydningen av å ha eget arbeidsrom og minimale avbrytelser henger sammen med bedre tidsstyring. Det å studere hjemme, og dermed i prinsippet når man vil, fremheves ofte som et absolutt gode og som selve grunnlaget for fleksible studie-modeller. Intervjustudien viser imidlertid at slik er det ikke alltid. Skal hjemmet være en optimal studiearena forutsettes også tilrettelegging av studievilkår:

Jeg har to arbeidsrom - ett der jeg sitter og leser og ett med datamaskin. Jeg synes det er greit at jeg må reise meg og bevege meg litt. Men også det at når jeg leser er datamaskinen disponibel for andre. For mannen min vil bruke datamaskinen han også (Kvinne, videreutdanning)

Av de individuelle variablene er det studiestrategien konsentrasjon som slår sterkest ut. Det at de som skårer høyt på tidsstyring også

skårer høyt på andre studiestrategier er dokumentert i andre sammenhenger (Weinstein et al., 2002). Evnen til konsentrasjon henger nært sammen med hva man arbeider med. Oppfattes stoffet som interessant er det lettere å holde konsentrasjonen oppe, og det vil være lettere, både overfor en selv og andre, å argumentere for sine tidsprioriteringer (Pintrich & De Groot, 1990). Dette bekrefte i den foreliggende analysen ettersom kunnskaps- og studierelatert utbytte har positiv innvirkning på tidsstyring. Denne utbyttevariabelen er et slags termometer for mestring og trivsel under studieforløpet. Både konsentrasjon og læringsutbytte/-motivasjon indikerer at evne til tidsstyring henger sammen med om studiet oppleves meningsfullt. Det å søke hjelp hos andre når man står fast i faglige spørsmål henger og sammen med at en ønsker å være effektiv. Studie- og læringsstrategier er med andre ord ikke uavhengige størrelser, men må også forstås i forhold til den mening studiet gir.

Det kommer også fram at alder har betydning for tidsstyring, de eldre studentene skåret høyere enn de yngre. Dette har trolig å gjøre med at med økende alder øker muligheten for å styre egen tid på hjemmearenaen, blant annet ved at barna blir større og mer selvstendige. Utdanningsbakgrunn viser seg imidlertid å være en «ustabil» prediktorvariabel. I den siste analysen har den en svak ne-

gativ sammenheng med tidsstyring, mens i modell 1 og 3 har den ingen betydning. Det er derfor usikkert i hvor stor grad en kan tillegge utdanningsbakgrunn vekt. Kjønn hadde ingen signifikant betydning for tidsstyring.

At individuelle faktorer har større forklaringskraft enn kontekstuelle, gjør det avslutningsvis relevant å reise spørsmålet om hvilke konsekvenser dette kan få for høyere utdanning. Kan man gjennom fleksible studieopplegg legge til rette for og hjelpe voksne studenter til bedre og mer bevisst tidsstyring?

Det er over tid gjort en rekke forsøk med opplæring i studie- og læringsstrategier, men resultatene er langt fra entydige (Bråten og Olaussen, 1999; Cleary og Zimmerman, 2004). Det pekes på at det er særlig vanskelig å lykkes med slik opplæring i forhold til voksne, ettersom deres strategibruk kan være preget av tidligere skoleerfaringer. Skal man i det hele tatt lykkes med slik opplæring må strategiopplæringen må foregå som en integrert del av studieopplegget, og det må knyttes til oppgaver studentene opplever som relevante – og til situasjoner hvor de ser verdien av strategiene gjennom studieframgang og resultatforbedring (Bråten og Olaussen, 1999, s 174–183). Dette er ingen liten oppgave, men her ligger både muligheten og utfordringen.

Appendix

Modell 1. Regresjonsanalyse for kontekstuelle variabler som predikerer TMTi. Kontrollert for kjønn, alder og utdanningsbakgrunn (N=1397).

Koeffisienter ^a	B	SE	Beta	T
(Konstant)				3.30***
Eget arbeidsrom hjemme	.76	.18	.11***	4.25
Opplevde avbrytelser og forstyrrelser	.98	.09	.30***	11.17
Hjemmeboende barn	.53	.13	.11***	4.00
Sivilstand	.10	.14	.02	.67
Emosjonell støtte fra partner (pos oppmerksomhet fag)	.22	.12	.07*	1.94
Emosjonell støtte fra partner (pos oppmerksomhet framtidspaner)	.35	.12	.11**	2.93
Pågående utdanning	.12	.08	.03	1.00
Tilknytning til arbeidslivet	-.10	.12	.02	-.82
Kjønn	.62	.21	.07**	3.00
Alder	.08	.01	.18***	6.94
Utdanningsbakgrunn	-.04	.06	-.02	-.74

^a Avhengig variabel TMTi. $R^2 = .19$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

118

Modell 2. Regresjonsanalyse for individuelle variabler som predikerer TMTi. Kontrollert for kjønn, alder og utdanningsbakgrunn (N=1397).

Koeffisienter ^a	B	SE	Beta	T
(Konstant)				-1.47
Gj. snitt antall uketimer til selvstudier	.12	.01	.24***	10.16
Arbeidsmengde i forhold til forventet	-.20	.13	-.03	-1.54
Initiell studiemotivasjon, jobbrelatert	-.15	.09	-.04	-1.59
Initiell studiemotivasjon, personlig utvikling	-.08	.12	-.02	-.61
Motivasjon for studier og kunnskap (underveis)	.16	.03	.13***	5.09
Forventning om mestring (MSLQ)	.03	.02	.05*	1.99
Konsentrasjon (CONi)	.33	.02	.40***	16.05
Søke hjelp (HELPI)	.08	.03	.07**	2.94
Kjønn	.22	.19	.03	5.81
Alder	.05	.01	.13***	5.57
Utdanningsbakgrunn	-.10	.05	-.06*	-2.20

^a Avhengig variabel TMTi. $R^2 = .36$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Modell 3. Regresjonsanalyse(simultan) for kontekstuelle og individuelle variabler som predikerer TMTi (N=1397).

Koeffisienter ^a	B	SE	Beta	t
(Konstant)				-3.69***
<i>Kontekstuelle variabler</i>				
Arbeidsrom hjemme	.47	.16	.07**	3.00
Opplevde avbrytelser og forstyrrelser	.59	.08	.18***	7.34
Hjemmeboende barn	.09	.07	.03	1.28
Sivilstand	.20	.13	.04	1.54
Emosj. støtte fra partner (pos oppmerksomhet fag)	.13	.10	.04	1.27
Emosj. støtte fra partner (pos oppmerksomhet framtidsplaner)	.16	.11	.05	1.55
Pågående utdanning	.03	.07	.01	.45
Tilknytning til arbeidslivet	.12	.12	.03	1.08
<i>Individuelle variabler</i>				
Gj.snitt antall uketimer til selvstudier	.10	.01	.21***	8.69
Arbeidsmengde i forhold til forventet	-.14	.13	-.03	-1.12
Initiell studiemotivasjon, jobbrelatert	-.15	.10	-.04	-1.62
Initiell studiemotivasjon, personlig utvikling	-.01	.12	-.00	-.09
Motivasjon for studier og kunnskap (underveis)	.15	.03	.11***	4.58
Forventning om mestring (MSLQ)	.02	.02	.03	1.29
Konsentrasjon (CONi)	.30	.02	.35***	14.09
Søke hjelp (HELPI)	.06	.03	.05*	2.15
Kjønn	.38	.19	.04*	1.78
Alder	.04	.01	.11***	4.70
Utdanningsbakgrunn	-.19	.11	-.04	-1.60

^a Avhengig variabel TMTi. $R^2 = .40$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Noter

1 Denne studentgruppen omtales gjerne som «voksne fleksible studenter». De følger alternative studieløp med referanse til progresjon (deltid) og pedagogisk modell (desentralisert, samlingsbasert eller som fjernundervisning (Grepperud et al., 2004, s. 88).

2 Self-efficacy betyr at man har oppfatning om ens evne til å organisere og imple-

mentere de handlinger som er påkrevd for å løse spesifikke oppgaver (Bandura, 1986).

3 I analysene figurerer N=1397. Dette er etter at respondenter med missing er fjernet fra databasen.

4 Norgesuniversitetet (NUV) (2004). «Oversikt over fleksible studietilbud innen høyere utdanning.» Tilsendt papirutskrift fra database (mai 2004).

Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

(NSD) (2004). «Studietilbud på høyere nivå.» Tilsendt papirutskrift fra database (mai 2004).

5 Realkompetansestudenter tas opp til studier på annet grunnlag enn studiekompetanse. Innført som ordning i Norge i 2001 (NOU 1999:17.). Ordningen finnes også i Sverige, og er under utredning i Danmark.

6 LASSI 2002 versjonen består av 10 tema. Ikke alle er like relevante for denne målgruppen, og det ble derfor valgt ut følgende 3 som har særlig relevans for voksne studenter som følger fleksible studiemodeller utenfor campus. TMT= time management, STA= study aids, hjelpeteknikker, CON = konsentrasjon.

7 MSLQ (Pintrich et. al 1993) består av 81 items fordelt på 5 hovedområder: 3 skaler innen området Motivasjon og 2 innen området Læringsstrategier. Det er skalaen «Self-efficacy for Learning and Performance» under kategorien «Expectancy Components» (Motivasjon) som er inkludert i vår studie.

8 Det var kun 1 respondent som oppgav 60 uketimer, en kvinne på attføring, 50 år, realkompetansestudent med kun grunnskole, ingen barn.

9 I LASSI 2002, høgskoleversjonen, er Time Management målt med 8 items. I den norske undersøkelsen fra 2005 er denne dimensjonen redusert til 6 etter en vurdering opp mot relevansen for dette utvalget. Dette innebærer at gjennomsnittet ikke er direkte sammenliknbart med annen forskning der alle 8 items er med. Skåringenes min og max verdier er som følger henholdsvis: min 6 – max 30 versus min 8 – max 40.

10 Det viste seg at vårt utvalg er normalfordelt når det gjelder responsene på hvordan de styrer sin tid (skewness = .10; kurtosis = -.12, mean= 3.04, median= 3.00, α = .73).

11 Kaiser-Meyer-Olkin test indikerte en akseptabel kvalitet på data for faktorering (KMO= .80)

Litteratur

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Britton, B.K. & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Educational Psychology*, 83(3), 405–410.
- Bråten, I. & Olaussen, B.S. (1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based system to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550.
- Dahl, T. Madsen, B.E. & Rønning, W.M. (1993). *Motivasjon og styringsstrategier*. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era in cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Towards a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60(4), 517–529.
- Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning on pupils achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 3–11.
- Gooderham, P. (1991). *Hvorfor faller de fra?* Trondheim. Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.
- Grepperud, G. (2005a). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå; forventninger, praksis og utfordringer*. Universitetet i Tromsø.

- Grepperud, G. (2005b). Hverdagsliv og studieliv – hvilke forhold innvirker på frafall hos voksne fleksible studenter. I *UniPed* 28, 3/2005, 15–21.
- Grepperud, G., Rønning, W.M. & Stokken, A.M. (2004). *Liv og læring voksnes vilkår for fleksibel læring. En forstudie*. Oslo: VOX.
- Grepperud, G., Rønning, W.M. & Stokken, A.M. (2006). *Studier og hverdagsliv voksne studenter i fleksibel læring*. Oslo: VOX.
- Hofer, B., Yu, S. & Pintrich, P. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (eds.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Merrill, B. (1999). *Gender, Change and Identity: Mature Women Students in Universities*. Ashgate: Aldershot.
- NOU (1999:17). *Realkompetanse i høgre utdanning. Dokumentasjon av realkompetanse og etablering av kortere og tilpassede studieløp i høgre utdanning*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning.
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds.): *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P.R., Wolters, C. & Baxter, G. (2000). Assessing meta-cognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. Impara (eds): *Issues in the measurement of meta-cognition*, 43–97. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F, Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1993a). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F, Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1993b). *A Manual for the Use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Richardson, J.T.E. (1990). *Researching Student Learning. Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Rubenson, K. (1982). Adult education research: In quest of a map of the territory. *Adult Education*, 32,(2), 57–74.
- Samuelstuen, M.S. (2005). *Kognitiv og meta-kognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. (Doktoravhandling, 2005:36). Trondheim: Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.
- Schunk, D.H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behaviour. *Educational Psychologist*, 19, 199–218.
- Schunk, D.H. (1991). Goal setting and self-evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation. In P. Pintrich & M. Maehr (eds.): *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307–313.
- Zimmerman, B.J. (1989): A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B.J. (1990): Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.

- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.
- Zimmerman, B.J., Greenberg, D. & Weinstein, C.E. (1994). Self-regulating Academic Study Time: A Strategy Approach. In D.H. Schunk, D. H. & B.J. Zimmerman (eds.): *Self-regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Weinstein, C.E. & Palmer, D.R. (2002). *LASSI. Users's Manual*. Clearwater, FL: H & H Publishing Company.
- Weinstein, C.E., Palmer, D.R. & Schulte, A.C. (2002). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Weinstein, C.E., Zimmerman, S.A. & Palmer, D.R. (1988): Assessing Learning Strategies: The Design and Development of the LASSI. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (eds): *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego: Academic Press.
- Wilhelmsen, J. (2003). *Gjennom nøkkelhullet. En oppsummering av prosjektene som mottok støtte fra SOFF i 2003*. Tromsø: Norgesuniversitetet.
- Woodley A. (2003). *Conceptualising student drop-out in higher education*. Paper presented at Open University seminar Student retention in open and distance learning, Madingley Hall, Cambridge 27–28 May, 2003.
<http://kn.open.ac.uk/public/index.cfm?wpid=1882> (2008.04.01)

Artikkel 4:

**Adult, Flexible Students' Approaches
to Studying in Higher Education**

Is not included due to copyright

Artikkel 5:

Mestring mot alle odds

**Realkompetansestudenters studiestrategier
på den akademiske læringsarena**

Is not included due to copyright

Del V:
Oppsummering og drøfting

Kapittel 10

Oppsummering og drøfting

I løpet av de siste 40-50 år har høyere utdanning i Norge, og i den vestlige verden for øvrig, gjennomgått en markert endring. Dette kommer tydelig fram i forhold til rekrutteringen av studenter. Høyere utdanning har gradvis ekspandert fra å være et tilbud til for de få til å bli allment tilgjengelig, uavhengig av for eksempel kjønn, alder og sosioøkonomisk bakgrunn. Denne utviklingen er omtalt som en utvikling fra elite- til masseutdanning (Trow, 1973). Dette innebærer at studenttallet ved våre universitet og høyskoler har økt kraftig, og konsekvensen av det er et større mangfold både når det gjelder sosial bakgrunn, motiver, forventninger, forutsetninger og vilkår for å studere. Dette gjelder de unge studentene og det gjelder voksne studenter som vender tilbake for å ta utdanning kanskje flere ganger i løpet av livet, eller oppsøker akademisk utdanning for første gang. Vi ser nye grupper av voksne som tidligere ikke anså academia for å være et alternativ for dem, men som et resultat av fleksible studietilbud og reformer slik som Kompetansereformen og ordningen med realkompetansevurderinger (ref kapittel 1) søker dette nivået. Alt i alt står vi nå overfor en heterogenitet i studentmassen som utfordrer den akademiske kulturen i sin måte å tenke og forholde seg til studenter på.

I denne avhandlingen settes fokus på **en** av disse ”nye” gruppene, nemlig voksne studenter som følger fleksible studiemodeller (”fleksible studenter”), en gruppe som er i vekst (ref kapittel 1). En av avhandlingens premisser er at selv om denne gruppen i seg selv er mangfoldig, har den også en del kjennetegn som gjør den spesiell, og slik sett krever spesiell oppmerksomhet. Disse studentene har til felles at de er eldre⁵⁵ enn ordinære studenter, hvilket impliserer at slike studenter begynner på utdanning med større ballast og mer omfattende erfaringsbakgrunn enn unge, ordinære studenter. Også studentene i avhandlingen nærmer seg 40 år (gjennomsnittsalder 38.6 år). I tillegg har de en studiesituasjon som totalt sett krever svært mye av dem. Med dette menes at studiet sjelden er deres hovedaktivitet, men at utdanningsinnsatsen derimot må tilpasses andre oppgaver og forpliktelser i arbeid, hjem og

⁵⁵ Flere kartlegginger i Sverige, Norge og Danmark, samt den EU initierte MOBA-undersøkelsen (motivasjon, deltakelse og barrierer) viser en gjennomsnittsalder fra midt i til slutten av 30-årene (Skaalvik & Finbak, 2001; Roos & Grepperud, 2007a; Tønseth, 2008 under arbeid).

familie, som er en naturlig del av voksenlivet. Studiesituasjonen for de som velger et fleksibelt studieløp er dessuten preget av selvstudier, ettersom slike utdanningstilbud som oftest gis i form av kombinasjonsmodeller (selvstudier og samlinger). Selvstudiesituasjonen og det fleksible opplegget gir relativt stor frihet, og dette er en av årsakene til at voksne studenter velger denne måten å ta utdanning på (Grepperud, Rønning & Støkken, 2006). Men denne situasjonen stiller også store krav til selvregulert atferd, tidsstyring, utholdenhet, motivasjon og tro på seg selv - over tid. Det er som oftest også en forutsetning at fleksible deltidsstudenter benytter seg av IKT og utdanningsinstitusjonens LMS-systemer⁵⁶ for å kunne kommunisere med institusjon og medstudenter. For mange voksne førstegangsstudenter er også dette en ny situasjon som krever en viss grad av initiativ og nyorientering i forhold til det de fleste er kjent med fra tidligere utdanningsfaser.

Alt i alt er det grunn til å hevde at voksne, fleksible studenter har en krevende studie-situasjon, hvor de må dele sin tid og oppmerksomhet mellom studier og hverdagsliv. Spørsmålet er om disse forholdene har noen betydning for studie- og læringskvaliteten hos slike studenter? I den foreliggende avhandlingen har dette spørsmålet vært behandlet i form av å undersøke hvordan disse studentene, i lys av sin hverdagssituasjon, opplever at de mestrer akademias krav. Dette er målt i form av å undersøke deres bruk av sentrale studiestrategier (tidsstyring, konsentrasjon, bruk av studiehjelpemidler og søke hjelp hos andre), samt deres tilnærminger til læring. Det knyttes an til den sosial-kognitive teoritradisjonen, herunder teori om selvregulert læring (SRL), for å kaste lys over forholdet mellom individ og kontekst. Det er også knyttet an til forskningstradisjonen "tilnærminger til læring" (SAL), som fokuserer på kvaliteten i selve læringsprosessen i forhold til om studentene eksponerer meningsorientering og forståelse eller reproduserende tilnærming og pugg i forhold til stoffet.

Det er forsket lite på hvordan voksnes læringsarbeid foregår innen rammene av fleksible studieløp. Vi vet med andre ord lite om hvordan selvstudier slår ut i forhold til studiekvalitet, i betydningen bruk av studiestrategier og tilnærminger til fagstoffet. Vi vet imidlertid noe om årsaker til frafall, og gjennom dette hva studentene selv opplever er viktige forutsetninger for å utøve studiearbeidet. Årsakene er tilsynelatende entydige, men der er likevel mange flere spørsmål. Det kan blant annet reises spørsmål ved om tidsmangel er den eneste årsaken til avbrudd (Gooderham, 1991; Morgan & Tam, 1999; Grepperud & Rønning, 2007). Spørsmål rundt studiekvalitetsforhold er også relevante. Arbeider de for dårlig, er de for svake med hensyn til å finne fram til hensiktsmessige studiestrategier på egenhånd? Takler de ikke å

⁵⁶ Learning Management System (Håland, 2008)

komme i inngrep med stoffet slik av de forstår og lærer godt nok? Er tidligere utdanningsbakgrunn en faktor i forhold til mestring av akademiske studier?

I den grad dette har vært et tema ved de høyere institusjonene er det i forbindelse med didaktisk tilrettelegging blant fjernstudenter, men da med utgangspunkt i lærerkvalitet og læremidler, ikke med utgangspunkt i studentenes studieatferd og egne erfaringer med studiekonteksten.

Forskning på studenter og deres studieinnsats mangler i sin alminnelighet, selv om det i norsk sammenheng er utført en del arbeider i forhold til selvregulering og studiestrategier blant elever i ungdomsskolen og blant yngre universitetsstudenter (Bråten & Olaussen, 1999; 2007; Gynnild, 2001; Diseth, 2002; Samuelstuen 2005).

I praktisk pedagogisk sammenheng er heller ikke oppmerksomheten omkring disse temaene spesielt framtrepende. Det kan virke som om en praktiserer "sink or swim" prinsippet. Det kan også virke som om holdningen er at voksne, fleksible studenter skal "herdes" gjennom at de er mye overlatt til seg selv, pensumbøkene og til det de måtte ha av off-campus studiemiljø, uten oppfølging eller innblanding fra fagpersonalet ved institusjonen. På den annen side ser vi for eksempel at innen de profesjonsrettede studiene legges det mer opp til struktur og styring i form av å rettlede de fleksible studentene i forhold til skriving og innlevering av oppgaver. Studiesamlingene består også av å gi komprimerte undervisningstilbud, som det er dokumentert at studentene både etterspør og setter stor pris på (Grepperud, Rønning & Støkken, 2004, 2006). Denne tilretteleggingen fra institusjonenes side er gjerne begrunnet i rekrutteringspolitikk og ønsker om god gjennomstrømning av studenter - altså er det styrt av økonomiske hensyn.

I det følgende vil hovedresultatene fra den empiriske undersøkelsen oppsummeres og drøftes. Fire av artiklene i avhandlingen belyser hvordan og i hvilken grad voksne, fleksible studenter bruker studiestrategier (nummer I, II, III og V), mens i den femte (nummer IV) undersøkes forholdet mellom individuelle og kontekstuelle faktorer, studiestrategier og tilnærminger til læring, med særlig fokus på hvordan dette arter seg for realkompetansestudenter.

10.1 Mestring illustrert gjennom studiestrategier – hva er situasjonen og hva virker inn?

Artikkel I:

Liv og læring - glimt fra voksne studenters erfaring med fleksibel utdanning.

I artikkel nummer I er problemstillingen belyst gjennom det kvalitative materialet og det gis ”glimt” fra hvordan voksne, fleksible studenter mestrer og opplever sin studiesituasjon i forhold til en rekke hovedtema. Studentene representerer ulike grupper innen gruppen, noen var nykommere i det akademiske systemet, som stilt overfor krav om omskolering og attføring begynte på profesjonsutdanninger, mens andre var drevne studenter med høy utdanning fra før som hadde krevende, kunnskapsintensive jobber. Fellestrekket er at de alle var drevet av en sterk studiemotivasjon, primært rettet mot arbeidslivet og jobbsituasjonen, enten det dreide seg om å skape seg en ”livsvending” gjennom utdanningen eller få ”påfyll” i forhold til jobben. Utbyttet syntes å overstige belastningene med å studere, og det kom fram at det å studere gav mersmak, særlig blant nykommerne i academia. Dette kan sees som et indirekte uttrykk for at de følte at de tross alt mestret utfordringen, selv om dette ikke ble stilt spørsmål ved direkte. Spørsmålet ble imidlertid fulgt opp i kartleggingen.

Et annet interessant resultat var at ingen av disse studentene syntes å ha et metakognitivt perspektiv på sin studieaktivitet. Stilt overfor spørsmålet om hvordan de arbeidet i forhold til oppgaven og hvilke studiestrategier de brukte, var svarene svevende og eksponerte lav bevissthet om disse forholdene. De hadde med andre ord visse problemer med å sette ord på sin ”tause kunnskap”. Hvilken konsekvens dette har for selvregulering, der det skulle være nødvendig, kan en spekulere på. Dette er også en indikasjon på at utdanningssystemet i liten grad lærer elever og studenter å reflektere over sin læring i termer som kan viderefremmes og/eller analyseres av dem selv eller andre (forskere, lærere). Denne erfaringen ansporet til å ta opp disse problemstillingene grundig i den etterfølgende kvantitative studien.

To andre forhold som angår selve studiesituasjonen ble berørt i intervjustudien, studentenes forhold til i) lesing og skriving og ii) forholdet mellom teori og praksis.

Mestring av lesing og skriving er kjernen i alle akademiske studier, og er en særlig utfordring i fleksible studiemodeller hvor studentene arbeider så mye på egenhånd og må ta seg fram alene. Lærebøkene oppleves som svært viktige for disse studentene, og i den grad de får tilbud om forelesninger, settes dette meget stor pris på i forhold til å oppnå erkjennelse,

samt se struktur, system og linjer i pensum. Her kom det fram et interessant, men ikke uventet resultat. De uerfarne studentene orienterte seg annerledes i det skriftlige stoffet enn de erfarne.

En illustrasjon på dette er at de erfarne bruker innholdsfortegnelse og stikkordregister aktivt, tenker i overskrifter, streker under og finner hovedpoenger. De uerfarne er i større grad usikre, mister tråden, ser ikke poenget og mangler periodevis assosiasjoner på grunn av manglende teoriforkunnskaper etc.. De som eksponerte stor grad av vilje og stayerevne, opplevde imidlertid at det "løsnet" utover i studiet. Dette kan tolkes som en indikasjon på at høyere utdanning i seg selv gir kompetanse i å studere hensiktsmessig. Dette er felles for både unge og eldre studenter, men vil uansett være et vesentlig punkt å ta hensyn til for de som tilrettelegger fleksible studiemodeller, og eventuelt venter stor pågang av voksne, førstegangsstudenter. Det kan lønne seg å satse på "begynnerstøtte" for de som ønsker og trenger det, blant annet for å forebygge frafall.

Opplevelsen av og synspunkter på forholdet mellom teori og praksis i utdanningen er et særtrekk ved gruppen voksne, fleksible studenter. Voksne studenter stiller gjerne krav om at det de lærer og leser skal være umiddelbart meningsbærende. Her skiller gruppen seg ut fra unge studenter gjennom at de både er mer krevende i forhold til at studiet skal være relevant og at temaene bør være gjenkjennbare i forhold til deres praksiserfaringer (i jobb og livet forøvrig). Voksne opplever ofte at det å bli eksponert for teori gir synergieffekter i forhold til deres praktiske erfaringer, som de kan høste av og bringe med seg inn i jobbsituasjonen. En annen måte å se dette på er at de utvider sitt refleksjonsnivå og ser med nye øyne både på sine arbeidsrutiner og innholdet i jobben. Et annet biprodukt av den akademiske skoleringen som studentene gir uttrykk for gjennom intervjustudien, er at de utvikler en kritisk distanse til både faget, studiet og sin egen hverdagssituasjon. Klisjeer og fordommer står for fall, mens faglige begrunnelser kommer mer i forgrunnen. Dette er et tema og en dimensjon ved den intellektuelle utviklingen hos disse studentene som kunne vært interessant å følge opp gjennom videre forskning.

Et tredje og siste forhold som ble berørt i intervjuene var organisering av rammevilkårene rundt studiet, og hvordan dette eventuelt slo ut i forhold til arbeidsmåter. Her kom det fram ulikheter, som ikke umiddelbart lar seg forklare av det datamaterialet om foreligger. Tre "stiler" kom til syne blant studentene: de som arbeider jevnt og trutt, de som arbeider etter skippertaksmetoden og de som arbeider ujevnt, underordnet eller tilpasset andre gjøremål. Dette bildet kan være uttrykk for flere forhold. Enten at studentene har ulik kognitiv stil, altså et uttrykk for personlighetstrekk og intellektuell disposisjon (Riding & Rayner, 1998) og/eller at rammebetingelsene i hverdagslivet styrer hvordan slike studenter arbeider med studiet.

Betydningen av rammebetingelser ble tatt med videre og utdypet i neste studie (kartleggingen), for å se om eller i hvor stor grad slike forhold hadde innvirkning på studiene. Disse temaene er fokus for artiklene III, IV og V.

Artikkel nummer I legger en del av premissene for det videre arbeidet med avhandlingen hva angår tema. En begrenset kvalitativ studie gir ikke generaliserbare svar, men pirrer nysgjerrigheten og ønskene om å undersøke i mer detalj tema som stiger fram som relevante og viktige for å forstå denne voksenalderen.

Artikkel II: The Everyday Use of ICT in Norwegian Flexible Education

I artikkel nummer II berøres en viktig dimensjon ved fleksible studenters studiehverdag: bruk av IKT. Tilgang til PC og Internett er en forutsetning for å kunne studere fleksibelt, hvilket gjøres klart for potensielle studenter. Det å beherske IKT på et visst nivå er nødvendig for å ha kommunikasjon og kontakt med ”moderinstitusjonen”. Det finnes ingen fasit for hva dette nivået **må** være, men studentene må kunne bruke institusjonenes LMS-systemer for å få studieinformasjon, de bør kunne ha jevnlig kontakt med lærere og medstudenter i de fora som er lagt til rette, blant annet for å samarbeide og søke hjelp, og de bør helst kunne lete etter fagstoff på nettet dersom dette anbefales. Sett i et slikt perspektiv er IKT ikke bare et redskap, men bruk av IKT kan også betraktes som en studiestrategi. Men som nevnt tidligere kan det å bruke PC og Internett være en ny dimensjon for en del voksne nybegynnerstudenter, særlig de som kommer fra primært praksisorienterte yrker (for eksempel hjelpepleie, barnehageassistent, trailersjåfør). Dette indikeres av resultatene fra denne undersøkelsen.

Spørsmålet i denne studien var derved på hvilket nivå fleksible studenter bruker IKT, og i hvor stor grad denne redskapen ble utnyttet i kontakt- og kommunikasjonsøyemed både sosialt og faglig. Forholdet mellom bruk av IKT og tenkningen omkring studiestrategier er illustrert av blant andre Baltzersen (2006). Han påpeker at IKT kan tjene flere funksjoner når det gjelder å *effektivisere* læringsstrategier, knyttet til følgende forhold (s. 146-159):

- Repetisjonsstrategier. Bruk av programvare som støtte for tilegnelse av enkle ferdigheter eller faktapreget lærestoff.
- Navigeringsstrategier. Søking etter informasjon på Internett og lesing av hypertext.
- Evalueringsstrategier. Kildekritikk av lærebøker og stoff på nettet.

- Utdypingsstrategier. Evne til å konstruere relasjoner mellom egen kunnskap og ny kunnskap.
- Kommunikasjonsstrategier. Kunnskapsutveksling og samarbeid (e-post, chatting etc).
- Overvåkingsstrategier. Metakognisjon, følge med på eget læringsarbeid.

I artikkel II er det til en viss grad navigeringsstrategien, men hovedsakelig kommunikasjonsstrategien som kartlegges og drøftes. Det viser seg at det å søke etter fagstoff på Internett er i ferd med å bli svært vanlig i fleksibel utdanning. Dette indikerer at utdanningsinstitusjonene i stadig større grad både legger ut og henviser til relevante læremidler og lærestoff for øvrig. Det indikerer videre at man forutsetter at datakyndigheten blant voksne studenter er god nok til å håndtere dette. Når det gjelder å bruke Internett til å søke hjelp eller initiere samarbeid, viser imidlertid resultatene fra undersøkelsen at det er en lang vei å gå før en kan snakke om at studentene er eksperter på dette. De fleste bruker IKT på et helt enkelt og grunnleggende nivå, og de bruker like gjerne telefon for å kontakte sine medstudenter. Analysen i artikkel II indikerer med andre ord at for mange voksne studenter representerer ikke bruk av IKT en merverdi som gjør det aktuelt å ta disse hjelpemidlene i bruk ut over å søke etter informasjon fra institusjon til studentene (timeplaner, tidspunkt for innleveringer, oppmelding til eksamen etc). Det viser seg altså å være en større utfordring enn kanskje antatt å skape digitale studentmiljøer, dersom en ikke aktivt går inn for dette (Grepperud & Haugsbakk, 2004).

Det er åpenbart en forskningsmessig utfordring å få mer innsyn i hvorfor det er slik, men slik forskning må ha et klart og konkret didaktisk utgangspunkt. For eksempel kan bruk av IKT kobles mer direkte sammen med en mer utdypende forståelse av hvorfor og hvordan voksne, fleksible studenter søker hjelp. Men når IKT bare delvis tas i bruk i slikt øyemed, kan det antydes noen mulige forklaringer på dette:

- Man etablerer hjelpe- og samarbeidsrelasjoner på andre måter og ved hjelp av andre media. Det er ofte lettere å ta en telefon enn å skrive når man skal forklare, debattere og drøfte et faglig problem.
- Det kan se ut som at voksne studenter er mer tilbakeholdne med å søke hjelp enn unge. Dette kan henge sammen med at de gjerne prøver å løse problemene selv, eller fordi de ikke ønsker å eksponere sine problemer.
- Voksne har mindre problemer med lærestoffet, og har dermed mindre behov for støtte og hjelp.

- De teknologiske løsningene virker ekskluderende for grupper som ikke opplever å ha gode nok forutsetninger for å bruke IKT.
- Det forutsettes en langt mer styrende og proaktiv lærerrolle for å få særlig uerfarne voksne til å bli fortrolige med IKT på det nivået som er nødvendig.

En mer bevisst strategi og satsing fra institusjonenes side for å stimulere de fleksible studentene til mer avansert bruk av IKT er trolig nødvendig, i alle fall i en startfase. En bi-effekt av dette vil kunne bli at disse studentene også opplever en økt inkludering, som kan kompensere noe for deres ”off-campus” status. En kan se for seg at dette kan være en måte å demme opp for og forebygge frafall fra fleksible studier.

Artikkel III: Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier. En utfordring for voksne studenter

I artikkel nummer III er studiestrategien tidsstyring i fokus. Tidsstyring er voksne, fleksible studenters akilleshæl. Problemstillingen som belyses i denne artikkelen er at det å innføre en studiesituasjon som tilleggsaktivitet i livet skaper en stor utfordring i forhold til å klare å styre sin tid. I dette perspektivet er tidsstyring å anse som den ultimate selvreguleringsstrategi.

Studentene gir gjennom intervjuene uttrykk for at dette stemmer, og i den kvantitative studien måles dette ved hjelp av spørsmålene som utgjør Time-Management kategorien i LASSI.⁵⁷ For disse studentene er tidsstyring et tema som ikke kun handler om selve studieaktiviteten, men hvordan denne innpasses i forhold til forpliktelser i hverdagslivet (familie, fritid og arbeid). Intervjustudien viser at det primært er fritida som reduseres når man går inn både i krevende, langvarige og kortere, intensive studieløp (Grepperud, Rønning & Støkken, 2004). Men i forhold til jobb og familie forsøker man så langt som mulig å opprettholde et normalt aktivitetsnivå.

Imidlertid oppgir kun en tredel av respondentene at arbeidsbelastningen i studiet ble større enn forventet, mens de fleste opplevde at den ble som forventet. Dermed er det ikke sagt at den **ikke** ble opplevd som stor. I ettertid ser man at dette spørsmålet kunne vært formulert annerledes i kartleggingen, slik at forholdet hadde latt seg analysere på en bedre måte og kunne gitt et mer entydig svar. Det er imidlertid slik at når denne typen studenter

⁵⁷ Learning and Study Strategies Inventory (Weinstein & Palmer, User’s Manual, 2002).

viser til det de opplever som barrierer i studiesituasjonen, trekkes mangel på tid fram som den viktigste faktoren. Det samme gjelder når tanker om å avbryte studiet melder seg, eller når de faktisk avbryter studiet. Hvor reelt dette med tidsmangelen er, drøftes blant annet i metodekapitlet (ref kapittel 4.6) i forbindelse med selvrapporing og pålitelighet. På tross av noen forbehold om at det er mer "akseptabelt" å skyldes på tidsbrist når motgangen melder seg framfor å stille spørsmål ved egne forutsetninger for akademiske studier, er det liten tvil om at tidsstyring er en utfordring. Dette er dokumentert gjennom flere studier som viser at de færreste får tilrettelagt for å studere på arbeidsplassen sin (Grepperud, Rønning & Støkken, 2006; Lorentsen & Niemann, 2008; Støkken, Lorentsen & Niemann, 2007b), og at de fleste må gjennom til dels harde og gjentatte forhandlinger i hjemmemiljøet for å få tid og rom for studier (Grepperud, Rønning & Støkken, 2004, 2006; Støkken, Lorentsen, Niemann & Sørensen, 2007a). Det viste seg i disse undersøkelsene at rundt 1/3 av studentene hadde relativt dårlige studievaner i og med at de studerte etter skippertaksmetoden eller uregelmessig. På den annen side er det da mange som faktisk har en annen, og sannsynligvis mer hensiktsmessig arbeidsstil, på tross av den totale belastningen i livet. Det viste seg imidlertid at studenter på de lengste studiene oppgav at de hadde lært seg å studere mer jevnt og målrettet enn før, som kan tolkes som en indikasjon på økende selvregulert atferd.

Disse forholdene ble undersøkt i avhandlingen. Studentene skåret middels på studiestrategien "tidsstyring" (TMTi). I hvilken grad dette skal ansees som et godt eller dårlig resultat er vanskelig å slå fast, så lenge man ikke har en kontrollgruppe uten andre forpliktelser enn studiet med i undersøkelsen. Den sammenlikningen som er gjort, er med unge, amerikanske studenter i en annen studie, og disse skåret også middels. På den annen side er det en utfordring å få opp nivået på tidsstyringen, kan man tilrettelegge for voksne slik at de blir "flinkere"? Er det mulig å skolere og veilede slike studenter til å få bedre studievaner og et mer bevisst (metakognitivt) forhold til dette? Dette er en didaktisk utfordring, så vel som et klart tema både for videre forskning og utvikling i høyere utdanning.

Det neste skritt i analysene var å undersøke i hvor stor grad *kontekstuelle* (arbeidsrom, forstyrrelser og avbrytelser) og *individuelle* forhold (studiestrategien konsentrasjon, studiemotivasjon, investerte uketimer og søke hjelp) hadde betydning for tidsstyringen hos voksne studenter. Det ble brukt en regresjonsanalyse for å avdekke hvilke faktorer som hadde sammenheng med tidsstyring. Overraskende nok, viste det seg at de individuelle forholdene hadde større forklaringskraft i forhold til tidsstyring enn de kontekstuelle. Det er altså den enkeltes innsats som er den viktigste faktoren, ikke forholdene rundt. Dette er en indikasjon på at voksne studenter på fleksible studier tilpasser seg situasjonen med økt arbeidsbelastning

totalt sett. En kan tolke dette som at studentene utøver (mer eller mindre bevisst) selvregulering i forhold til sin ytre kontekst. Pintrich (2000), Elstad og Turmo (2006) og Pettersen (2008) legger stor vekt på at vi innen utdanningsforskningen må integrere kontekstdimensjonen i forskningen på selvregulering, men det gjenstår mye forskning her for å få innsikt i hvilke mekanismer som trer inn. Ett sentralt spørsmål er til hvilken pris disse studentene tilpasser forholdet mellom kontekst og studier? Går det ut over studiekvaliteten? En hypotese kan være at det er nettopp det som skjer. Kontekstdimensjonen er til en viss grad berørt i denne avhandlingen, men dette må konkretiseres og utvikles langt mer enn det som er gjort her. Resultatene som kommer fram er imidlertid en første bekreftelse på at dette er en dimensjon som må inkluderes i slike studier, spesielt i forhold til den studentgruppen som er i fokus her.

Artikkel V: Mestring mot alle odds? Realkompetansesstudenters studiestrategier på den akademiske læringsarena.

Artikkel nummer V tar opp problemstillinger knyttet til mestring gjennom bruk av studiestrategier. Det er den nyeste gruppen av voksne, fleksible studenter i høyere utdanning som står i sentrum for oppmerksomheten her: realkompetansesstudentene. Det er ulike holdninger i utdanningssystemet til om disse studentene vil klare seg i det akademiske miljøet. Mange har uttrykt skepsis til om studenter uten studiekompetanse vil håndtere den akademiske læringskulturen og de høye kravene til studiekvalitet. Vil de makte de abstrakte tenkemåtene, kravene til avansert skriving og effektiv lesing av komplisert, teoretisk faglitteratur? Andre mener at erfaringer og praksis er tilstrekkelige forutsetninger for å studere, dersom studiemotivasjon, genuin interesse for faget, forventninger om å mestre, samt vilje til å gjennomføre er til stede.

Dette ble undersøkt i forhold til hvordan gruppen skåret på fire sentrale studiestrategier: konsentrasjon, bearbeiding og oversikt over fagstoffet, tidsplanlegging og å søke hjelp i faglige spørsmål (LASSI-kategorier). Studentenes "selvoppfatning" basert på erfaringer med studiet på undersøkelsestidspunktet når det gjelder mestring, er også målt. Ved hjelp av en kovariansanalyse ble disse variablenes effekt på forventninger om mestring (MSLQ) undersøkt. Realkompetansesstudentenes prestasjoner og holdninger sammenliknes med to andre grupper, en med "eldre og ubrukt" studiekompetanse og en gruppe med høyere utdanning fra før.

Realkompetansestudentene skiller seg fra de andre studentene i utvalget ved at de er eldre, og de tar i hovedsak profesjonsutdanninger ved høyskolene. Mange har erfaring fra praksisfeltet som utdanningene er knyttet til (for eksempel helsevesen og utdanning). Overgangen til en studiesituasjon blir da ikke så stor når det gjelder å gjenkjenne problemstillinger som står sentralt i studiet. Opplevelsen av relevans og interesse for faget regnes som kjent som viktige momenter i forhold til utholdenhet og pågangsmot over tid (Bandura, 1997; Wolters, 1998; Pintrich & Schunk, 2002). I prinsippet er kjennskap til et fagfelt også et godt grunnlag for å kunne koble praksis med teori, hvilket regnes som et vesentlig moment i forhold til studiestrategisk arbeid (Weinstein *et al.*, 2000). Resultatene viser da også at denne gruppen eksponerer en høyere arbeidsrelatert motivasjon for å studere enn de andre gruppene. Dette underbygger ytterligere at realkompetansestudentene i denne undersøkelsen skulle ha gode forutsetninger for å håndtere studiene.

Ved hjelp av en enveis ANOVA ble det undersøkt videre om realkompetansestudentene skilte seg ut fra de andre to gruppene. Her kom det fram at disse studentene hadde lavere foreventninger om å mestre studiet (MSLQ) enn både de som hadde studert før, og de som hadde generell studiekompetanse, men ikke hadde studert før. Deres *konkrete* erfaring med å mestre det pågående studiet viste en liknende tendens, men her var det på den annen side ingen forskjell mellom de to gruppene førstegangsstudenter (realkompetente og generell studiekompetanse), men begge skåret lavere enn de med høyere utdanning. Dette resultatet sier oss at generell studiekompetanse ikke nødvendigvis er en bedre forutsetning for å mestre et relevant, akademisk studium, enn det realkompetanse er. Et annet moment som kom fram var at realkompetansestudenter som var inne i siste fase av lengre profesjonsstudier, skåret høyere på mestringsvariabelen enn de som var i startfasen. Dette er en indikasjon på at en lærer den akademiske ”stilen” etter hvert, og slik sett får en følelse av mestring. Det interessante er at dette også gjelder studenter som har minst grad av formelle forutsetninger for akademiske arbeidsmåter i utgangspunktet.

Realkompetansestudentene skilte seg også ut gjennom at de skåret høyere på tidsplanlegging enn andre. De hadde også lavest terskel for å søke faglig hjelp når de fikk behov for det. Dette indikerer en større innsatsvilje - eller kan det være et større innsatsbehov (?) – enn de andre respondentene utvalget. På den annen side skårer de lavere på studiestrategien ”konsentrasjon”, særlig i forhold til de som har studert før. Denne indeksen viser hvordan en klarer å arbeide med studiene på tross av distraksjoner og krav fra familie og arbeidsliv. Sett i forhold til dette er ikke resultatet overraskende, ettersom realkompetansestudentene alt i alt har en mer krevende hverdagssituasjon enn de andre. Den siste studiestrategien (bearbeiding

og oversikt) er den som illustrerer hvordan studentene arbeider med fagstoffet. Her var det ingen forskjell mellom studentene, så dette synes å være en faktor som er uavhengig av utdanningsbakgrunn. Forklaringen på dette kan være at den fleksible studiemodellen har større gjennomslagskraft enn utdanningsbakgrunn, ettersom *alle* må studere på egenhånd, selvstendig og intensivt, ellers lar det seg ikke gjøre å gjennomføre studieløpet. Dette kan ansees som et ytterligere positivt resultat i forhold til realkompetansestudentenes mestring.

Artikkel V kommer også nærmere inn på hvorvidt bruk av studiestrategier har sammenheng med forventninger om mestring blant voksne, fleksible studenter. Det ble gjort en kovariansanalyse (ANCOVA), og det viste seg at de studiestrategiene som har å gjøre med selve studiearbeidet (konsentrasjon, bearbeiding og oversikt, samt å søke hjelp) hadde betydning for forventninger om mestring (MSLQ). Tidsplanlegging hadde ikke det, ettersom denne variabelen har mer å gjøre med organisering av studiet enn selve det faglige arbeidet. Men det var likevel de konkrete mestringserfaringene ("selvurdert mestring") alene som i sterkeste grad hadde sammenheng med om studentene hadde forventninger om mestring videre i studiet. Dette stemmer godt med det som er skissert i kapittel 2, nemlig at gode mestringserfaringer skaper positive forventninger om mestring (Zimmerman, 1995; Bandura, 1997; Pajares, 1997).

Disse resultatene gir oss et bilde av at realkompetansestudenter klarer seg godt i akademiske studier, spesielt dersom de opplever studiet som relevant og tilpasset den yrkesvirkelighet de enten står oppe i – eller sikter mot. Vi har fått et bilde av hva som virker inn på forventninger om mestring, som i seg selv er en viktig drivkraft i studiet, og det kommer fram at det å bruke studiestrategier er vesentlig i denne sammenhengen. Innsatsen og motivasjonen er god, men studentene kunne med fordel ha skåret *høyere* på studiestrategiene. Spørsmålet er om de akademiske utdanningsinstitusjonene kan gjøre mer for å legge forholdene til rette for disse studentene. En kan se for seg at dette kan skje i form av mer kontakt og veiledning tidlig i studieløpet, i den hensikt både å stimulere til gode arbeidsvaner og til å øke de metakognitive ferdighetene. Som nevnt i [artikkel I](#) synes det å ha et metakognitivt blikk på sin studieatferd å være en stor utfordring for disse studentene. Metakognisjon og selvregulering av studieatferd henger nøye sammen, og her er det potensiale for forbedringer som trolig kan føre med seg positive ringvirkninger i forhold til studiekvaliteten.

10.2 Forholdet mellom tilnærminger til læring og studiestrategier

Artikkel IV: Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education

Artikkel IV kommenteres avslutningsvis fordi den handler om forholdet mellom tilnærminger til læring (SAL) og bruk av studiestrategier (SRL). Spørsmålet som belyses er todelt, det handler om hvordan voksne, fleksible studenter lever opp til kvalitetsidealene i høyere utdanning i form av å være meningsorienterte, eller om de derimot, for eksempel som et resultat av ytre omstendigheter, er mer reproduserende, puggorienterte og har liten forståelse for det de studerer. Det stilles i denne sammenhengen spørsmål ved om i hvor stor grad kontekstuelle forhold (arbeid og familie) og personlig innsats (timer) har betydning for studiekvaliteten. Det andre hovedpunktet som tas opp er i hvilken grad forventninger om mestring (MSLQ) og den sentrale studiestrategien "tidsstyring" henger sammen med tilnærminger til læring. Tidsstyringsvariabelen er inkludert i kategorien personlig innsats.

Den nyere forskningen som handler om studiekvalitet i akademiske kontekster har erkjent at det må være en relasjon mellom tilnærminger til læring og selvregulering gjennom bruk av studiestrategier. Det tas nå for gitt at det nødvendigvis må være en gjensidig påvirkning mellom individ og kontekst i utdanningssituasjonen, ingen opererer i et vakuum (Pintrich, 2004; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999; Tait, Entwistle & McCune, 1998; Entwistle & McCune, 2004; Heikkilä & Lonka, 2006; Richardson, 2007; Pettersen, 2008). Heikkilä og Lonka (2006) presenterer sine resultater fra en analyse av forholdet mellom læringstilnærminger, selvregulering og kognitive strategier hos en gruppe finske studenter, som illustrerer dette:

Our main findings indicate that approaches to learning, self-regulatory skills and cognitive strategies, measured with self-report inventories, are intertwined.

Favorable aspects of student's learning – deep approach, self-regulation, and optimistic strategy- clustered together, while problematic aspects, such as surface approach, problems with regulation of studying and self-handicapping, were also related to each other (Heikkilä & Lonka, 2006, s.111).

Cano-Garcia og Justicia-Justicia (1994) gjorde før dette en undersøkelse blant spanske studenter og fant noe av det samme. De fant at meningsorientering i ASI⁵⁸ var nært forbundet med bearbeidingsdimensjonen i LASSI, at overflatetilnærmingen i ASI var negativt korrelert med LASSI-dimensjonen eksamensstrategier, mens dimensjonene motivasjon, konsentrasjon og tidsplanlegging i LASSI var positivt korrelert med den strategiske tilnærmingen i ASI.

John Richardson (2007) har også nylig analysert forholdet mellom MSLQ og RASI⁵⁹ ved hjelp av strukturmodeller. Han fant blant annet at å være redd for å mislykkes (Fear of Failure) var negativt korrelert med forventninger om mestring (MSLQ) etc.. Dette kan virke som selvfølgeligheter, men det er et skritt på veien mot bedre forskning på området at disse sterke forskningstradisjonene nærmer seg hverandre og kobler sammen variabler fra hverandres ”domene” i avanserte analyser.

Den foreliggende analysen viser at de to tilnærmingene til læring ikke er korrelerte, altså kan man bruke begge samtidig. Dette er i tråd med andre funn fra sammenhenger hvor voksne studenter tilnærminger til læring er analysert (Richardson, 1994, 2000, for øvrig ref kapittel 3). Det kom tydelig fram at studentene også i dette utvalget hovedsaklig er relevans- og meningsorienterte i sin studieinnsats, hvilket også er massivt dokumentert i alle andre undersøkelser av voksne studenter (ref kapittel 3). Det som er spesielt i denne studien er at det er fokusert på tre *ulike* voksegrupper, og vi ser at voksnes meningsorientering er uavhengig av opptaksgrunnlaget til studiet. Realkompetansestudenter og andre førstegangsstudenter er altså like meningsorienterte som de som er kjent med akademia fra før. Alle studentene i utvalget skårer også (men lavere) på den reproduserende orienteringen, hvilket viser at de fleste studenter gjerne benytter begge tilnærminger, etter behov (fagenes egenart) eller påvirket av ytre press (tidsnød, stress). Men det at førstegangsstudentene skårer høyest på denne variabelen, er en indikasjon på at de ”strever” mer i sitt møte med det akademiske pensum. På den annen side er studentene med høyere utdanning fra før de minst reproduserende, hvilket er en indikasjon på at høyere utdanning har en positiv effekt i forhold til å utvikle ”høykvalitetslæring”.

Det er kjent at fagenes egenart kan ha betydning for tilnærminger (ref kapittel 3). For eksempel vil fag som matematikk og medikamentlære (en del av vernepleierutdanningen) kreve at en husker og kan gjengi detaljer, mens innen for eksempel lærerutdanning og pedagogikk er overordnede refleksjoner og forståelse vesentlig. Men innen de fleste fag kan

⁵⁸ Forfatterne har ikke oppgitt hvilken versjon av ASI de har brukt.

⁵⁹ Revised Approaches to Studying Inventory, en revidert utgave av ASI 32 som er brukt i denne avhandlingen.

det være faser hvor pugg og memorering blir måten en studerer på. Denne undersøkelsen viser med andre ord at voksne, fleksible studenter har en mangfoldig, eller variert (versatil), tilnærming til fagstoffet, men at de primært er meningsorienterte, altså imøtekommer de langt på vei akademias kvalitetskrav.

Spørsmålet om hvilke forhold som henger sammen med de to tilnærmingene ble undersøkt ved hjelp av en regresjonsanalyse, hvor tilnærminger til læring var de avhengige variablene. Det ble gjort to separate analyser, en for hver tilnærming. Mønsteret som kom fram var at utdanningsbakgrunn hang sammen med den reproduserende tilnærmingen, der de med lavest utdanning fra før skåret høyest. Meningsorientering var som nevnt over uavhengig av utdanningsbakgrunn, altså en indikasjon på at voksne, fleksible studenter er primært meningsorienterte. De eldste studentene i utvalget skåret høyest på meningsorienteringen, mens lavere alder hang sammen den reproduserende tilnærmingen. Mange av studentene med generell studiekompetanse var yngre, og hadde mer begrenset erfaring for eksempel fra arbeidslivet enn de betydelig eldre realkompetansestudentene. Ytre, kontekstuelle forhold hadde også en sammenheng med orienteringer, men denne var beskjeden og opptrådte kun i forhold til å arbeide reproduserende. Dette var overraskende, tatt i betraktning den utfordringen det er å studere ved siden av jobb og familieforpliktelser. Studentene må åpenbart ha tilpasset seg og funnet en hensiktsmessig løsning i forhold til å integrere studier og hverdagsliv. Denne undersøkelsen var foretatt mens de fleste i utvalget var halvveis eller i slutfasen av studiet, altså hadde de fått en viss erfaring med å være studenter. Det ideelle forskningsdesign for å undersøke dette ville vært å følge samme gruppe over tid og gått inn på flere tidspunkter og samlet data. Det lot seg ikke gjøre av ressursmessige hensyn her. Men dette resultatet påvises også i artikkel nummer III, i regresjonsanalysen av tidsplanlegging og betydningen av ytre kontekstuelle forhold.

Analysen viser imidlertid tydelig at personlige innsatsfaktorer henger sterkere sammen med studieorienteringer enn hverdagslivets press og forpliktelser. Mange timer investert på studiene henger for eksempel sterkere sammen med den reproduserende tilnærming enn den meningsorienterte. Dette kan ha å gjøre med det tidligere nevnte ”strevet”. Det koster tid å pugge, repetere og være usikker. Studiestrategien ”tidsplanlegging”, som også er et uttrykk for en personlig innsatsfaktor, belyser dette poenget fra en annen vinkel, og vi ser at strategien er negativt korrelert med den reproduserende tilnærmingen og positivt korrelert med den meningsorienterte. Dette vil si at lav skåre på tidsstyring henger sammen med en reproduserende, arbeidsmåte, altså strever studentene mer og er ikke så gode til å planlegge tidsbruken. Høy skåre på tidsplanlegging henger sammen med den meningsorienterte

tilnærmingen, og er en indikasjon på at god tidsplanlegging også henger sammen med den mest ønskelige arbeidsformen.

Men den faktoren som var sterkest korrelert med tilnærmingene var imidlertid forventninger om mestring, altså en sentral dimensjon ved selvreguleringsområdet. Resultatene viser at de som har liten tro på å mestre studiene, strever og er reproduserende i arbeidsmåten. De som har stor tro på egen mestring anvender den høyest vurderte akademiske arbeidsmåten, de er reflekterte, skjønner kjernen i stoffet og erfarer at studiet gir mening.

Denne analysen har med andre ord vist to ting. For det første at voksne studenter er primært meningsorienterte, uansett tidligere utdanningsbakgrunn. De med svakere bakgrunnskunnskaper (teori) og studieferdigheter (studiestrategier) jobber tyngre for å ”henge med”, men de klarer det og utvikler seg i positiv retning etter hvert som studiet skrider fram. I tråd med de optimistiske røster hva angår særlig realkompetansestudenters skjebne i academia (artikkel V), ser det ut for at studiets relevans, studentenes målrettede motivasjon og pågangsmot kompensere for mangler i det formelle kunnskapsgrunnlaget.

Det andre hovedpoenget er at tilnærminger til læring, selvregulering og studiestrategier dreier seg om det samme. Sammenhengen mellom disse perspektivene, illustrert ved noen sentrale variabler, er prøvd ut i avhandlingen, og det har vist seg fruktbart å kombinere variabler for å få bedre innblikk i hvordan studenter mestrer sitt akademiske arbeid, og hva som virker inn på læringskvaliteten. Det er åpenbart at sentrale faktorer som tidsstyring og forventning om egen mestring virker sterkere og mer direkte inn på læringstilnærminger enn bakgrunnsfaktorer (alder, utdanning) eller ytre, kontekstuelle forhold (arbeid og familie). På den annen side vil andre analyser (for eksempel strukturmodeller) kunne påvise om de variablene som i utgangspunktet ble tatt for gitt som viktige påvirkningsfaktorer, men ikke var det, kan ha indirekte effekter på læringstilnærminger. Det er med andre ord ikke grunn til å legge bort hypotesene om at voksnes stressomme hverdagsliv har innvirkning på hvordan de studerer. Resultatene viser at de åpenbart tilpasser studiene til hverdagslivet, men i hvor stor grad går dette ut over studiekvaliteten? Vi ser at mange skårer relativt lavt, eller middels både på studiestrategiene (artikkel V) og tilnærmingene til læring, hvilket indikerer at her er mer å hente forskningsmessig før vi får et mer fullstendig bilde av hvordan voksne, fleksible studenter mestrer den akademiske læringsarena.

10.3 Konklusjon og noen didaktiske implikasjoner

Hva er så avhandlingens konklusjon på bakgrunn av disse resultatene? Innledningsvis ble følgende todelte problemstilling introdusert:

Hvordan mestrer voksne, fleksible studenter sine studieløp, og i hvilken grad påvirkes dette av individuelle og kontekstuelle forhold?

Med forbehold om at studentgruppen er sammensatt og at det er til dels store variasjoner innad, vil en av konklusjonene være at voksne, fleksible studenter mestrer sitt studie- og læringsarbeid relativt godt. Forskjellene går mellom førstegangsstudenter og flergangsstudenter, hvilket ikke er overraskende. Den akademiske læringskulturen er lite ”eksplisitt instruerende”, men det å studere er i seg selv implisitt lærerikt. Derved vil de som har erfaring med akademisk læring blant annet ha større tro på egen mestring, hvilket er en viktig faktor i det å arbeide godt med studiene.

Artiklene viser at voksne førstegangsstudenter, med særlig fokus på realkompetansestudentene, finner seg vel til rette i academia og utvikler sin læringskompetanse over tid. I denne studien er det i hovedsak en god match mellom tidligere erfaringer og det valgte studiet i denne studentgruppen, og dette gjør situasjonen optimal for dem. Vi vet derimot lite om hva som blir utfallet dersom for eksempel realkompetansestudenter begynner på studier som er tematisk fremmede og kanskje mer teoretiske enn høgskoleutdanningene er.

I det som finnes av sammenlikningsgrunnlag fra andre studentgrupper, viser det seg at de voksne, fleksible studentene som gruppe skårer om lag likt med disse på variabler som måler studiestrategier og tilnærminger til læring.

Figur 2 i kapittel 2 illustrerer at de voksne, fleksible studentenes studiesituasjon styres og påvirkes av en rekke faktorer. Noen av disse, både individuelle og kontekstuelle, er valgt ut og prøvd ut i de fem artiklene. Svarene er i en del tilfeller overraskende, og de er viktige. I kartleggingen kom det for eksempel fram at de personlige, eller individuelle faktorene, synes å ha større betydning enn respondentene gav uttrykk for i intervjuundersøkelsen. Men selv om de kontekstuelle faktorene ikke slår så sterkt ut som forventet, har avhandlingen dokumentert at både den indre og ytre kontekst må trekkes inn når man skal forstå studentgruppen. I forhold til forskningen på læringsstrategier og selvregulert læring bringer avhandlingen

derved inn en utvidet kontekstdimensjon, og dette er et spor å følge opp gjennom videre forskning.

Hos studenter som følger fleksible studiemodeller står selvstudiene nødvendigvis helt sentralt. Det avsluttende spørsmål blir da hvordan vi som utdanningsinstitusjoner kan bistå studentene i å utvikle sitt studie- og læringsarbeid fra bra til bedre? Pettersen (2008) peker i den sammenhengen på at de praktisk- pedagogiske virkemidlene man tar i bruk, må avspeile den innfallsvinkelen man har til studenters læring. Tar man utgangspunkt i selvregulering og strategisk læring, handler det om å trene studentene opp i effektiv strategibruk. Er utgangspunktet læringstilnærminger, henviser Pettersen til såkalte utfordringsstrategier, altså at man prøver å reorientere studentene slik at de tilnærmer seg fagstoffet på en annen måte. Her vil bevisstgjøring i forhold til metakognitive ferdigheter være viktige. Når det gjelder å gi opplæring i strategisk læring viser Bråten og Olaussen (1999) og Weinstein *et al.* (2006) til flere muligheter:

- Egne kurs i bruk av studiestrategier.
- Studiestrategiveiledning, knyttet til undervisningen i de enkelte fag.
- Kombinert undervisning hvor både 1 og 2 brukes.
- Online-undervisning. Utvikle web-basert materiale om ”å lære å lære”. Vil fungere som en direkte, selvinstruerende modell.

Som påpekt tidligere i avhandlingen er det ulike syn på og ulike erfaringer med hvordan man kan bidra til å kvalifisere studenter til å bli selvregulerte. Weinstein *et al.* (2006) anbefaler at man tar i bruk et kombinasjonsopplegg (pkt 3 over). De viser i den sammenhengen til vellykkede forsøk både med direkte og indirekte opplegg. Online-alternativet er fremdeles for lite utprøvd, men kan eventuelt utvikles til å bli en interaktiv modell. Bråten og Olaussen (1999) er på sin side skeptiske til at slike ferdigheter kan ”læres bort” direkte, så de legger større vekt på en indirekte/integrert tilnærming.

Sett i forhold til avhandlingens funn, er det mest naturlig å legge vekt på en kombinasjonsstrategi med hovedvekt på den indirekte strategien. Som avhandlingen underbygger er det en viktig sammenheng mellom studentenes opplevelse av mening og deres evne og vilje til å agere strategisk. Derfor bør også studie- og læringsstrategier forankres i studieinnholdet, og det bør ha en fagdidaktisk forankring. Dette stiller krav om at det ”å lære å lære” trekkes

inn i undervisningen, og det stiller krav til at studieinnholdet må oppleves meningsfullt for disse studentene.

For det andre vil det å innarbeide strategisk læring kreve en tid og kontinuitet som enkeltstående kurs ikke kan ivareta. Det må gå som en rød tråd i alt undervisnings- og læringsarbeid i høyere utdanning. I dette ligger at strategisk læring også bør inkorporeres i, og prege deler av de læremidler studentene tar i bruk. Det handler med andre ord om å realisere fjernundervisningens gamle devise om at læreren må ”bakes inn” i materialet. Ved å knytte strategilæring til fagene og den konkrete undervisningen, vil studentene i større grad få sjansen til å anvende dette og øve seg, slik at det blir en *ferdighet* som ikke glemmes. En slik integrert modell stiller krav til studentene, og det stiller høye krav til de som skal undervise, veilede og legge til rette, særlig for fleksible studier, ved våre akademiske læresteder.

Samlede referanser

- Abelsen, B., Søreng, Ulfsdatter S. & Kleeman, C. (2004). *Ulik bakgrunn – samme mulighet? En undersøkelse om realkompetente og generelt studiekompetente studenter*. NIBR rapport nr. 11. Finnmark: Norut.
- Adey, P., Fairbrother, R. & Wiliam, D. (1999). *Learning Styles & Strategies. A review of research*. London: The Centre for the Advancement of Thinking, Kings College London School of Education.
- Alexandersen, J., Ask, B, Jamissen, G. & Myklebost, G. (red) (2001). *Nettbasert læring i høgre utdanning*. Rapport nr. 1. Tromsø: Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF).
- Akerjord, M-A. & Rusås, P-O. (2003). Fra elev til student i implementering av Kvalitetsreformen. HØit, nr 1.
http://www.it.hiof.no/prosjekter/hoit/html/nr1_03/maa_por.html
- Anmarksrud, Ø., Olaussen, B.S. & Bråten, I. (2002). Utvikling av selvregulert læring – en beretning fra norske lærerstudenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 403-415.
- Arneberg, P., Wilhelmsen, J. & Støver, L.E. (2005). *Utredning om digital tilstand i høyere utdanning*. Rapport nr. 1. Tromsø: Norgesuniversitetet.
- Astin, A.W. (1970). The methodology of research on college impact, Part Two. *Sociology of Education*, 43, 437-50.
- Baltzersen, R.K. (2006). Læringsstrategier og bruk av digitale verktøy. I E. Elstad & A. Turmo (red): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. & Jourden, F.J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Blaxter, L., Hughes, C, & Tight, M. (1997). Education, Work and Adult Life: How Adults Relate their Learning to their Work, Family and Social Lives. I P.Sutherland (Ed.): *Adult learning - A reader (s.135-147)*. London: Cogan Page.

- Beaty, E. & Morgan, A. (1992). Developing skill in learning. *Open Learning*, 7, 3-11.
- Beaty, E., Dall'Alba, G. & Marton, F. (1997). The Personal Experience of Learning in Higher Education: Changing Views and Enduring Perspectives. I P.Sutherland (Ed): *Adult Learning - A Reader* (pp.150-165). London: Cogan Page.
- Belenky, M., Tarule, J. & Goldberger, N. (1986). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.:Erlbaum.
- Biggs, J.B. (1970). Faculty pattern in study behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22, 161- 174.
- Biggs, J. (2001). Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach. I R.J. Sternberg & L-F. Zang (Eds): *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (pp. 73-102). Mahawh, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1985). The role of meta-learning in the study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research. Melbourne, Australia.
- Biggs, J.B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, J.B. (1993a). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J.B. (1993b). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-85.
- Biggs, J.B., Kember, D. & Leung, D.Y.P.(2001). The Revised two Factor Study Process Questionnaire: R-SPO-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (2000)(Eds): *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds): *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic Press.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school aged students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.

- Brandt, E. (2002). *Høgskolenes erfaringer med realkompetansestudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2001*. Oslo: NIFU-Step skriftserie, 11/2002.
- Brandt, E. (2005). *Avkorting av studier på grunnlag av realkompetanse*. Oslo: NIFU-Step skriftserie, 5/2005.
- Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. New York: Routledge.
- Brindley, J. (1988). A model of attrition in distance education. I Stewart, D. & J. Daniel (Eds): *Developing Distance Education (pp. 131-137)*. Oslo: International Council for Distance Education.
- Britton, B.K. & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Reality and research in the ecology of human development*. Master Lectures on Developmental Psychology. Washington: APA.
- Bråten, I. (1998). Cognitive strategies in mathematics I. On children's strategies for solving simple addition problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37, 217-242.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv, 164-193*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. & Olaussen, B.S. (1997). Lærings- og studiestrategier i høgre utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 306-318.
- Bråten, I. & Olaussen, B.S. (1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. & Olaussen, B.S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: a longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359-396.
- Bråten, I. & Olaussen, B.S. (2007). The motivational development of Norwegian nursing students over the college years. *Learning in Health and Social Care*, 6, 27-43.
- Bullen, M. (1998). Participation and Critical thinking in Online University and Distance Education. *Journal of Distance Education*, 9, 1-32.
- Cano-Garcia, F. & Justicia-Justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and approaches: an analysis of their interrelations. *Higher Education*, 27, 239-260.
- Carnwell, R. (2000). Approaches to Study and their Impact on the Need for Support and Guidance in Distance Learning. *Open Learning*, 15 (2), 123 -140.
- Carnwell, R. (2001). *Women and distance learning: Approaches to study and the learning experience*. APS. Wilshire.

- Chambers, E. (1992). Work-load and the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education*, 17 (2), 141-153.
- Clarke, R.M. (1986). Students' approaches to learning in an innovative medical school: A cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 309-321.
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based system to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Clennell, S. (1987) (Ed). *Older Students in Adult Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Clennell, S. (1990) (Ed). *Older Students in Europe: a survey of older students in four European Countries*. Milton Keynes: Open University Press.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K.(2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre (www.LSRC.ac.uk).
- Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. (2004). Validation of Formal, Non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89.
- Cope, C. & Staehr, L. (2005). Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*, 30 (2), 181-197.
- Corno, L. (1994). Student volition in education: Outcomes, influences, and practices. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds): *Self-regulation of learning and performance* (pp. 229-251). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Costa, P. & McCrae, R.R. (1992). *The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Craik, F.M. & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.
- Dahl, T., Madsen, B.E. & Rønning, W.M. (1993). *Motivasjon og styringsstrategier*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Dart, B. (1997). Adult Learners' Metacognitive Behaviour in Higher Education. I P.Sutherland (Ed): *Adult Learning - A Reader* (pp. 30- 43). London: Cogan Page.
- Diseth, Å. (2001). Validation of a Norwegian Version of the Approaches to Study Skills Inventory for Students (ASSIST): application of structural equation modelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (4), 381-394.

- Diseth, Å. (2002a). *Approaches to learning: Validity and prediction of academic performance. Doktoravhandling*. Universitetet i Bergen: Institutt for psykososial vitenskap.
- Diseth, Å. (2002b). The Relationship between Intelligence, Approaches to Learning and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 219-230.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Egan, G. & Cowan, M. (1979). *People in systems: A modell for development in the human-services professions and education*. Monterey: CA. Brooks-Cole Publishing.
- Eklund-Myrskog, G. (1996). *Students' Ideas of Learning. Conceptions, Approaches and Outcomes in Different Educational Contexts*. Åbo: Åbo Adademy University Press.
- Elay, M.G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23, 231-254.
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006) (red). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engesbak, H. & Rolfsen, U. (2000). *Ta en ring. Evaluering av studieringer på høyere nivå*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Engesbak, H. & Finbak, L. (2006). *En real avkorting? Rapport* (upublisert). Oslo: Vox.
- Entwistle, N.J. (1987). *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N.J. (1990). Teaching and the quality of learning in higher education. In N.J. Entwistle (Ed): *Handbook of educational ideas and practices*, (pp.103-136). London: Routledge.
- Entwistle, N.J. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30 (5/6), 593-602.
- Entwistle, N.J. & Entwistle, D.M. (1970). The relationships between personality, study methods and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 40, 132-141.
- Entwistle, N.J., Hanley, M. & Hounsell, D. (1979). Identifying Distinctive Approaches to Studying. *Higher Education*, (8), 365-380.
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 9, 169-194.

- Entwistle, N.J., Tait, H. & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, 15 (1), 33-48.
- Entwistle, N.J., McCune, V. & Hounsell, D.(2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. I E. DeCorte, L.Verschaffel, N.J. Entwistle & J. van Merriënboer (Eds): *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 89-107).Oxford: Pergamon Press.
- Entwistle, N.J. & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 325-345.
- Erstad, O. (2003). Dialogens vilkår i nettbasert læring. I P.Arneberg (red.): *Læring i dialog på nettet*. Rapport 1 (s. 89-111). Tromsø: SOFF.
- Erstad, O. (2006). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Finbak, L. & Engesbak, H. (2006). *Å delta eller ikke delta. Om voksnes deltakelse i etter- og videreutdanning. ALL-undersøkelsen (Adult Literacy and Life Skills)*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (1), 906-911.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognitive strategies. I F.E. Weinert & R.H. Klüwe (Eds.): *Metacognition, motivation and understanding* (pp.21-29). Hillsdale N.J: Lawrence Erlbaum.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV. Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Psychology*, 47, 244-257.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (Ed.) (2003). *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gamme, P.T. (2001). *Teknologiforståelse og nettbasert læring*. I J. Alexandersen, B. Ask, G. Jamissen & G. Myklebost (red): *Nettbasert læring i høgre utdanning* (s. 157-177). Rapport nr. 1. Tromsø: Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF).
- Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1996). Assessing students motivation and learning strategies in the classroom context: "The Motivated Strategies for Learning Questionnaire". I M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds): *Alternatives in assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge – a European Perspective* (pp. 319-339). Boston: Klüwer Academic Publishers.
- Garland, M. (1993). Student perception of the situational, institutional, dispositional and epistemological barriers to persistence. *Distance Education*, 14(2), 181-198.
- Garner, R. (1990a). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

- Garner, R. (1990b). When children and adults do not use learning strategies: Towards a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60 (4), 517–529.
- Geisler-Brenstein, E. & Schmeck, R.R. (1996). The Revised Inventory of Learning Processes: a multifaceted perspective on individual differences in learning. I M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds): *Alternatives in assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 283-315). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning on pupils achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 3–11.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gibson, C.C. (1996). Toward an understanding of Academic Self-Concept in Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 10 (1), 23-35.
- Gibson, C.C. (1999) (Ed). *Distance Learners in Higher Education. Institutional responses for quality outcomes*. Diversity Series. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- Goetz, E.T., Palmer, D.J. & Haensly, P.A. (1983). Metacognitive awareness of text variables in good and poor readers. I J.A. Niles & L.A. Harris (Eds): *Searches for meaning in reading/language processing and instruction (32nd Yearbook of the National Reading Conference, pp. 129-134)*. Rochester, New York: National Reading Conference.
- Gooderham, P. (1991). *Hvorfor faller de fra?* Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Gould, J. (1980). Experiments on composing letters: some facts, some myths, and some observations. I L. Gregg & E. Steinberg (Eds): *Cognitive processes in writing* (pp. 97-127). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Grepperud, G. (2004). *Allmennlærer- og førskolelærerutdanning ved høyskolen i Nesna som fleksibel utdanning, 2000-2003. Arbeidsrapport 1 fra forskningsprosjektet "Den voksne fleksible student"*. Tromsø: Universitetets etter- og videreutdanning (Uvett).
- Grepperud, G. (2005a). *Fleksibel utdanning på universitets- og høyskolenivå: forventninger, praksis og utfordringer. Del I: Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk*. Avhandling for dr. philos graden, Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G. (2005b). Hverdagsliv og studieliv – hvilke forhold innvirker på frafall hos voksne fleksible studenter. *UniPed* 28 (3), 15–21.
- Grepperud, G. (2007). *Kunnskap skal styra rike og land*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Grepperud, G., Støkken, A. M. & Toska, J.A. (2000). Skyggetilværelse og rampelys – utvikling av fjernundervisning i norsk høyere utdanning. I G. Grepperud & J.A. Toska (red.): *Mål, myter og marked. Rapport 1* (s. 31-57). Tromsø: Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF).
- Grepperud, G. & Thomsen, T. (2001). *Vilkår for et regionalt utdanningsløft*. Rapport nr. 1. Tromsø: Universitetets etter- og videreutdanning (U-vett).
- Grepperud, G. & Haugsbakk, G. (2004). *Ikke helt som planlagt? Nettbaserte aktiviteter i teori og praksis*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Grepperud, G., Rønning, W.M. & Støkken, A.M. (2004). *Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring. En forstudie*. Trondheim/Oslo: VOX.
- Grepperud, G., Rønning, W.M. & Støkken, A.M. (2006). *Studier og hverdagsliv – voksne studenter i fleksibel læring*. Trondheim/Oslo: VOX.
- Grepperud, G. & Roos, G. (2007). Hvorfor begynner de? I Rønning, W.M. (2007)(red). *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning* (s. 123-142). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grepperud, G. & Rønning, W.M. (2007). Barrierer og belastninger i fleksibel utdanning. I W.M. Rønning (red): *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning* (s. 159-176). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grepperud, G., Lorentsen, A. & Niemann, K. (under arbeid). *Skilsmissekolen? Hvordan etter – og videreutdanning påvirker familien*. Tromsø og Aalborg.
- Gynnild, V. (2001). *Læringsorientert eller eksamensfokusert? Nærstudier av pedagogisk utviklingsarbeid i sivilingeniørstudiet*. Doktor filosofavhandling. Trondheim: Pedagogisk institutt. NTNU.
- Hare, V.C. (1981). Readers' problem identification and problem-solving strategies for high-and-low-knowledge comprehenders. *Journal of Reading Behaviour*, 13, 359-365.
- Harper, G. & Kember, D. (1986). Approaches to Study of Distance Educations Students. *British Journal of Educational Technology*, 3 (17), 212-222.
- Harper, G. & Kember, D. (1989). Interpretation of factor analysis from the Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 66-74.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. I R. Leahy (Ed): *The development of the self* (pp. 55- 21). New York: Academic.
- Haselgrove, S. (1994). Why the student experience matters. I S. Haselgrove (Ed): *The student experience* (pp. 3-8). Buckingham: Society for the Research into Higher Education and Open University Press.

- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on students learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (2), 99-136.
- Haugsbakk, G. (2000). *Interaktivitet, teknologi og læring – en forstudie*. Rapport 6. Oslo: ITU.
- Haugsbakk, G. (pågående arbeid). *Retorikk, teknologi og læring – en grunnleggende analyse av språk og begrepsbruk knyttet til bruk av IKT i undervisningssammenheng*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø/Høgskolen i Lillehammer (HiL).
- Hayes, K., King, E. & Richardson, J.T.E. (1997). Mature Students in Higher Education: III. Approaches to studying in Access students. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 19-31.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 99-117.
- Helland, H. (2005). *Realkompetansestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*. Oslo: NIFU Step.
- Helland, H. & Opheim, V. (2004). *Kartlegging av realkompetansereformen*. Oslo: NIFU skriftserie 6/2004.
- Hoel, T. Løkensgard (2003). Dialogen i “fleksibel rettleiing”. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. Nordkvelle (red.): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning (s.56-75)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hofer, B.K., Yu, S.L. & Pintrich, P.R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp.57-85)*. New York: Guilford Press.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. New York: Routledge.
- Hounsell, D.A. (1997). Contrasting Conceptions of Essay-Writing. I. F. Marton, D.Hounsell & N.J.Entwistle (Eds): *The Experience of Learning. 2nd ed (pp. 106-126)*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Håland, E. (2007). Må ha det, bare må ha det! Om fenomenet Learning Management System (LMS). *Digital Kompetanse*, 1(2), 4-22.
- Iversen, A. (2004). *Norgesuniversitetets prosjektstøtte 2004. En oppsummering og analyse av prosjekter som mottok støtte fra NUV i 2004*. Rapport. Oslo/Tromsø: Norgesuniversitetet.
- Jensen, K. & Aamodt, P.O. (2002). Moral motivation and the battle for students: the case of studies in nursing and social work in Norway. *Higher Education*, 44, 361-378.
- Jonassen, D.H. & Grabinger, R.S. (1988). *Independent study: Personality, cognitive and descriptive predictors*. (ERIC Document Reproduction Service ED 295 641.)

- Karabenick, S. & Sharma, R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. I P.R.Pintrich, D.R. Brown & C.E. Weinstein (Eds): *Student Motivation, Cognition and Learning: Essays in Honour of Wilbert J. McKeachie* (pp.189-211). Hillsdale. N.J. Erlbaum.
- Kember, D. (1995). *Open Learning Courses for Adults. A Model of Student Progress*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Kember, D. (1999). Integrating Part-Time Study. *Studies in Higher Education*, 24 (1), 109-124.
- Kember, D. and Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 356-63.
- Kember, D., Lee, K. & Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (4), 326-341.
- Klingenberg, E. (2008). Hvordan går det? Noen refleksjoner om veiledning av voksne studenter. I G. Grepperud (red): *"For folk flest" – fleksibel utdanning i praksis* (s. 59-73). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Kolb, D.A. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory, Version 3*. Boston: Hay Group.
- Kolb, D.A., Boyzatis, R.E. & Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: previous research and new directions. I R.J. Sternberg, & L.F. Zhang (Eds): *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 227-247). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Krumsvik, R. (2006). *ICT in the school. ICT – initiated school development in the lower secondary school*. Dr.philos avhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kvale, S. (1997). *InterView. En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Lawless, C. & Richardson, J.T.E. (2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. *Higher Education*, 44, 257-282.
- Lawless, C. & Richardson, J.T.E. (2004). Monitoring the experiences of graduates in distance education. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 353-374.
- Learning Assistance Center: <http://www.uc.edu/Learning Assistance/>.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica nr. 4. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

- Lorentsen, A. & Niemann, K. (2008). *159 km/t på en grusvej. Om voksne, uddannelse og hverdagslivet*. Under arbeid. Universitetet i Aalborg: Institut for uddannelse, læring og filosofi.
- Madsen, B.E. & Sannes, J. (1998). *Effekter av fjernundervisning ved de tilskuddsberettigede fjernundervisningsinstitusjonene*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Marsh, H.W. & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. I G.D. McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1989). Reinterpreting the Meyers-Briggs Type Indicator from the perspective of the Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality*, 57(1), 17-37.
- Marton, F. (1976). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. I N. Entwistle (Ed): *Strategies for research and development in Higher Education* (pp. 32-2). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. I R.R. Schmeck (Ed): *Styles and Strategies of Learning* (pp. 53-82). New York: Plenum Press.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. I F. Marton, D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds): *The experience of learning, 2nd ed*. Edinburgh: Scottish Academic Press,(pp. 39-58).
- McCune, V. (2004). Å fremme høykvalitetslæring: Perspektiver på et ETL-prosjekt. *Uniped*, 27 (2), 4-25.
- McKeachie, W.J. (1988). The need for study strategy training. I C.E.Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander: *Learning and study strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation* (pp. 3-9). San Diego: Academic Press, Inc.
- McKeachie, W.J., Pintrich, P.R. & Lin, Y.G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychology*, 20, 153-160.
- Meichenbaum, D. & Biemiller, A. (1992). In search of student expertise in the classroom: A metacognitive analysis. I M. Pressley, K.R. Harris & J.T.Guthrie (Eds): *Promoting academic competence and literacy in school* (pp.3-56). San Diego: Academic Press.
- Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood. 2nd ed*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Merrill, B. (1999). *Gender, Change and Identity: Mature Women Students in Universities*. Aldershot: Ashgate Publishing Company.
- Meyer, J.H.F. & Parsons, P. (1989). Approaches to studying and course perceptions using the Lancaster Inventory - a comparative study. *Studies in Higher Education*, 14, 137-153.

- Meyer, J.F.H. & Dunne, T.T. (1991). Study approaches of nursing students: effects of an extended clinical context. *Medical Education*, 25, 497-516.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Mikkelsen, T. (2007). *Den voksne heltidsstudenten – studier og familieliv*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø: Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Morgan, A., Gibbs, G. & Taylor, E. (1980). *Students' Approaches to Studying the Social Sciences and Technology Foundation Courses: preliminary studies* (Study Methods Group Report no 4.) Milton Keynes: The Open University, Institute of Educational Technology.
- Morgan, C.J., Dingsdag, D. & Saenger, H. (1998). Learning strategies for distance learners: Do they help? *Distance Education*, 19 (1), 142-156.
- Morgan, A. (1995). *Improving Your Students' Learning: Reflections on the Experience of Study*. London: Kogan Page.
- Morgan, C.J. & Tam, M. (1999). Unravelling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20 (1), 96-108.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Councelling Psychology*, 18, 30-38.
- Murphy, P.K. & Alexander, P.A. (1998). Using the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version with Singaporian females: Examining psychometric properties. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 493-510.
- Myers, I.B. & McCaulley, M.H. (1985). *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Møllerud-Hanssen, M., Kalvøy, A., Pilskog, G.M. & Sølverud, A-H. (2006). *Informasjonssamfunnet 2005*. SSB notat nr. 13. <http://www.ssb.no/emner/10/03/ikt/>
- Naturfag (2/2006): *Grunnleggende ferdigheter – et nytt hovedområde i den nye naturfagplanen*. Temanummer. Oslo, Blindern: Naturfagsenteret.
- NOU 1997:25. *Ny kompetanse*. (Buerutvalget).
- NOU 1999:17. *Realkompetanse i høgre utdanning. Dokumentasjon av realkompetanse og etablering av kortere og tilpassede studieløp i høgre utdanning* (Mjøsutvalget).
- NOU 2008:3. *Sett under ett*. (Stjernøutvalget).
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory (3rd edition)*. New York: McGraw Hill.

- Nyhus, I. & Nordkvelle, Y.T. (2003). Erfaring, forskning og praktiske anvisninger. Om behovet for bedre kommunikasjon i nettbaserte studier. I Y.Fritze, G.Haugsbakk & Y.T. Nordkvelle (red): *Dialog og nærhet, IKT og undervisning* (s.141-156). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Olgren, C.H. (1998). Improving Learning Outcomes. The Effects of Learning Strategies and Motivation. I C.C. Gibson (Ed): *Distance Learners in Higher Education. Institutional responses for quality outcomes* (pp. 77- 96). Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- Olsen, H. (2003). "Gode" kvalitative interview med "riktige" informanter? *Sosiologisk tidsskrift*, 10, 123-153.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. Issues in research on self-concept. I M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds): *Advances in motivation and achievement*, 10 (pp. 1-49). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Palmer, D.J. & Goetz, E.T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's belief about self and strategies. I C.E. Weinstein, E.T Goetz & P.A. Alexander (Eds): *Learning and study strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation* (pp. 41-61). San Diego: Academic Press, Inc., Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Paris, S.C., Lipson, M.Y. & Wixon, K.K. (1990). Becoming a strategic learner. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Perry, W.C. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Pettersen, L.T. & Sandersen, H. (2001). *Da berget kom til Muhammed – evaluering av desentraliserte høyskoler på Sør-Helgeland*. NF rapport 3. Bodø: Nordlandsforskning.
- Pettersen, R.C.(2004). Studenters lærings- og studiestrategier: Kvalitetsindikatorer i høgere utdanning? *Uniped*, 2 (27), 44-65.
- Pettersen, R.C. (2008). *Studenters læring. Om studenters og elevers læringsmønstre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, H.M. (2008). Belastning eller berikelse? I G. Grepperud (red): "*For folk flest*" – *fleksibel utdanning i praksis* (s. 74-94). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M.(Eds). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991): Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L.Maehr & P.R.Pintrich (Eds): *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, vol 7, 371-402. Greenwich, CT: JAI Press
- Pintrich, P.R., Smith, A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. (Technical Report no 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan. School of Education.
- Pintrich, P.R., Smith, A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational Psychology Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., Wolters, C. & Baxter, G. (2000). Assessing meta-cognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. Impara (Eds): *Issues in the measurement of meta-cognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B. & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing and not-so-good information processing. I M.Pressley, K.R. Harris & J.T. Guthrie (Eds): *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- Pressley, M. & McCormick, C.B.(1995). *Advanced educational psychology*. New York: Harper Collins.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.

- Radloff, A. & Styles, I. (1997). *The development of self-regulation in adult university students*. Paper presentert på den 74. konferansen arrangert av The European Association for Research on Learning and Instruction.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1988). Situational influences on learning. I R.R. Schmeck (Ed): *Learning strategies and learning styles* (pp.159-184). New York: Plenum Press.
- Ramsden, P. & Entwistle, N.J. (1981). Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Richardson, J.T.E. (1990). Reliability and Replicability of the Approaches to Studying Inventory. *Studies in Higher Education*, 15 (2), 155-168.
- Richardson, J.T.E. (1992). A critical evaluation of the short form of the ASI. *Psychology Teaching Review*, 1, 34-45.
- Richardson, J.T.E. (1994). Mature students in higher education: I A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19 (3), 309-325.
- Richardson, J.T.E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20 (1), 5-17.
- Richardson, J.T.E. (1997). Dispelling some myths about mature students. I P. Sutherland (Ed): *Adult learning. A Reader* (pp. 166-173). London: Kogan Page.
- Richardson, J.T.E. (2000). *Researching Student Learning. Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education (SRHE) & Open University Press.
- Richardson, J.T.E. (2004). Methodological Issues in Questionnaire-based Research on Student learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 347-358.
- Richardson, J.T.E. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31, 7-27.
- Richardson, J.T.E. (2007). Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 54, 385-416.
- Richardson, J.T.E. & King, E. (1991). Gender differences in the experience of higher education: quantitative and qualitative approaches. *Educational Psychology*, 11, 363-382.
- Richardson, J.T.E. & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden or boon? *Journal of Higher Education*, 69, 65-88.
- Richardson, J.T.E., Morgan, A. & Woodley, A. (1999). Approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 37, 23-55.

- Richardson, J.T.E. & Woodley, A.(2003). Another Look at the Role of Age, Gender and Subject as Predictors of Academic Attainment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 28(4), 475-493.
- Riding, R.J. (1997). On the nature of cognitive style. *Educational Psychology*, 17, 29-50.
- Riding, R.J. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton.
- Rismark, M. & Tønseth, C. (2005) (red). *Fasetter i voksnes læring*. Trondheim: NTNU. Forskningsenheten Voksne i livslang læring (ViLL).
- Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L.S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. I J.P. Robinson, P.R. Shaver & L.S. Wrightsman (Eds): *Measures of Personality and Social Psychology Attitudes* (pp. 1-16). San Diego, CA: Academic Press.
- Roos, G. (2002). Nya studerande. Studerande vid studiecentra i Hälsingland studieåret 1997/98. Rapport nr. 5. Hälsingland.
- Roos, G., Engström, J. & Bäcklin, J. (1999). *Högskolutbildning på hemmaplan*. Studiecentra i Hälsingland: Rapport nr. 2.
- Roos, G., Dahllöf, U. & Baumgarten, M. (2000). *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland*. Studiecentra i Hälsingland. Rapport nr. 3. Hälsingland.
- Roos, G. & Grepperud, G. (2007a). Vuxna flexibla studenter som en del av högre utbildning – rekrytering och kännetecken. I Rønning, W.M. (2007) (red). *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*, (s. 31-61). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Roos, G. & Grepperud, G. (2007b). *Leva och lära i Hälsingland. Studiecentra – pionjär och pådrivare*. HäRUtE. Studiecentra Hälsingland rapport 7.
- Rotter, J.B. (1994). *The development and applications of social learning theory: selected papers*. Centennial psychology series. New York: Praeger.
- Rubenson, K. (1982). Adult education research: In quest of a map of the territory. *Adult Education*, 32,(2), 57–74.
- Rumble, G. (1989). “Open Learning”, “Distance Education” and the misuse of language. *Open Learning*, 4 (2), 32-40.
- Rønning, W.M. (1996). *Store fags pedagogikk. Evaluering av et forsøk for å øke studiekvaliteten ved Universitetet i Trondheim*. Sluttrapport. Trondheim: ALLFORSK, Senter for samfunnsforskning.
- Rønning, W.M. (2005). Tid og kontekst som dimensjoner i selvregulert læring. Voksne, fleksible studenter reflekterer over egen læring. I M. Rismark & C. Tønseth (red): *Fasetter i voksnes læring* (s. 21- 46). Trondheim: NTNU, Forskningsenheten Voksne i livslang læring (ViLL).

- Rønning, W.M. (2007a). *Studie- og læringsstrategier hos voksne, fleksible studenter som taus, handlingsbasert kunnskap – perspektiv og utfordringer*. Upublisert paper. Trondheim: NTNU, Forskningsenheten Voksne i livslang læring (ViLL).
- Rønning, W.M. (2007b) (red). *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rønning, W.M. (2008). Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier. En utfordring for voksne studenter. *Nordisk Pedagogikk*, 2 (28), 104-122.
- Rønning, W.M. (Obstacles, challenges, success! Approaches to Studying –Adult, Flexible Students in Higher Education). *Scandinavian Journal of Educational Research*. Akseptert for publisering, nr 5 eller 6 i 2009, med ny tittel: Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education.
- Rønning, W.M., Sølvsberg, A.M., Tønseth, C.(2005). Digitale skillelinjer er der fremdeles. *Samfunnsspeilet*, 3, 21-29. <http://www.ssb.no/ssp/utg/200503/04.html>.
- Rønning, W.M. & Grepperud, G. (2005). *Learning, Labour and Life –Adult Distance Education Students Approaches to Learning*. Upublisert notat.
- Rønning, W.M. & Grepperud, G. (2006). The Everyday Use of ICT in Norwegian Flexible, Education. *Seminar.net. Media, Technology & Lifelong Learning*, 2 (1), 1-16. www.seminar.net
- Sadlo, G. & Richardson, J.T.E. (2003). Approaches to studying and perceptions of the academic environment in students following problem-based and subject-based curricula. *Higher Education Research and Development*, 22, 253-274.
- Samordna Opptak (2005, søkerstatistikk), Realkompetanse, kapittel 7.
- Samordna Opptak (2006, søkerstatistikk).
- Samordna Opptak (2008). <http://www.samordnaopptak.no/tall/2008/mai/so48>.
- Samuelstuen, M.S. (2003). Psychometric Properties and item-keying direction effects for the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version with Norwegian Students. *Educational and Psychological Measurement*, 63 (3), 430-445.
- Samuelstuen, M.S. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Doktor polit. avhandling 2005:36. Trondheim: NTNU, Pedagogisk Institutt.
- Santa, C. & Engen, L. (1996). *Lære og lære*. Stavanger: Stiftelsen for dysleksiforskning.
- Schmeck, R.R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Schmeck, R.R. (1997). Personality Factors the Influence a Student's Choice of Learning Tactics. I P. Sutherland (Ed): *Adult learning. A Reader (pp.58-69)*. London: Kogan Page.

- Schuetze, H.G. & Slowey, M. (2000) (Eds). *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*. London and New York: Routledge/ Falmer.
- Schuetze, H.G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education, 44*, 309-327.
- Schuller, T., Raffae, D., Morgan-Klein, B. & Clark, I. (1999) (Eds): *Part-Time Higher Education. Policy, Practice and Experience. Higher Education Policy, 47*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Schunk, D.H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behaviour. *Educational Psychologist, 19*, 199–218.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. I C. Ames & R. Ames (Eds): *Research on motivation in education, Vol 3: Goals and cognitions (pp. 13- 44)*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.
- Schunk, D.H. (1991). Goal setting and self-evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.): *Advances in motivation and achievement, vol. 7 (pp. 85-113)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Schunk, D.H. (1996). *Learning Theories. An Educational Perspective. Second Edition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. I Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (2000)(Eds): *Handbook of self-regulation (pp. 631-650)*. San Diego: Academic Press.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: multiple choice questions examination versus assignment essay. *Higher education, 35*, 453-472.
- Severins, S.E. & TenDam, G.T.M. (1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education, 27*, 487-501.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982): Self-concept, The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17.
- Simpson, M.L., Hynd, D.R., Nist, S.L. & Burell, K.I. (1997). College academic assistance programs and practices. *Educational Psychology Review, 9*, (1), 39-87.
- Skaalvik, E.M. & Finbak, L. (2001). *Adult education in Great Britain, Norway and Spain. A comparative study of participation, motivation and barriers*. Report from the Leonardo da Vinci supported "MOBA"-project. Trondheim, VOX: Tapir Academic Press.

- Skaalvik, E.M. & Bong, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited. A few notable differences and important similarities. I H.W. Marsh, R.Craven & D.M. McInerney (Eds): *International Advances in Self Research* (pp. 67-89). Greenwich, C-T: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skule, S. & Ure, O.B. (2004). *Lifelong learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning*. Oslo: Fafo-papir 2004:21, 3-11.
- Smith, H.K. (1967). The response of good and poor readers when asked to read for different purposes. *Reading Research Quarterly*, 3, 53-83.
- Statistisk Sentralbyrå (2002). Bruk av ICT i næringslivet 2001. NOS C 734.http://www.ssb.no/emner/10/03/nos_c734/
- Statistisk Sentralbyrå (2004). <http://www.ssb.no/emner/10/03/ikthus/tab-2004-12-08-05.html>
<http://www.ssb.no/emner/10/03/ikthus/tab-2004-12-08-01.html>
- Statistisk Sentralbyrå (2005). Norsk mediebarometer 2005.
<http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie>.
- Statistisk Sentralbyrå (2006). Fleire og raskare breiband. <http://www.ssb.no/inet/>
- Statistisk Sentralbyrå (2007). <http://www.ssb.no/emner/04/02/40/spuh/tab-2007-06-28-02.html>
- Statistisk Sentralbyrå (2007). <http://www.ssb.no/aarbok/fig/fig-172.html>.
- Statistisk Sentralbyrå (2008).
<http://www.ssb.no/emner/04/02/40/utuvh/tab-2008-01-23-02.html>.
- Stortingsmelding nr. 17 (1974-75). *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning*.
- Stortingsmelding nr. 43 (1988-89). *Mer kunnskap til flere*.
- Stortingsmelding nr. 27 (2000-01). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høgere utdanning*.
- Støkken, A.M. (1998). *Det usynlige akademia. Om fjernundervisning i høgere utdanning*. Dr philos. Avhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Støkken, A.M. (2000). Om fjernstudenten – en kritisk analyse av studentrollen i fleksibel utdanning. I G. Grepperud & J.A. Toska (red): *Mål, myter og marked. Kritiske perspektiv på høgre utdannings rolle i fjernundervisning og livslang læring. Rapport nr. 1* (s. 109-126). Tromsø: Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF).

- Støkken, A.M., Lorentsen, A., Niemann, K. & Sørensen, L. (2007a). Husholdet – en arena for samspill og forhandling. I W.M. Rønning (red): *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning* (s. 81-101). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Støkken, A.M., Lorentsen, A. & Niemann, K. (2007b): Arbeid og utdanning. I Rønning, W. (red): *Den usynlige student* (s. 63-79). Tapir Akademiske Forlag. Trondheim.
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven. Om utdanning og reviderte livsplaner*. Dr polit. avhandling. Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Sølvberg, A.M. (2003). *IKT i skolen. En studie av relasjoner mellom bruk av IKT på 8. klassetrinn og noen motivasjonelle faktorer*. Doktor politavhandling. Trondheim: Pedagogisk Institutt, NTNU.
- Søvik, N., Samuelstuen, M. & Flem, A. (2000). Cognitive and linguistic predictors of text comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 35-156.
- Tabacknick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics, 4th edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tait, H., Entwistle, N.J. & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. I C. Rust (Ed): *Improving Student Learning: Improving Students as Learners*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. opplag. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thompson, M.M. (1998). Distance Learners in Higher Education. I C.C. Gibson (Ed): *Distance Learners in Higher Education. Institutional responses for quality outcomes* (pp. 9-24). Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- Tight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago press.
- TNS Gallup (2005).
<http://www.tnsgallup.no/index.asp?did=121473&ARGUMENT=&title=Norge+p%E5+verdenstoppen>.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trow, M. (1973). *Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission of Higher Education. California: Berkeley.

- Trueman, M. & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional- entry university students. *Higher Education*, 32, 199-215.
- Tønseth, C., Finbak, L., Rønning, W.M. & Sølvberg, A. (2006). *Digitale skillelinjer: Voksnes bruk av PC og Internett. ALL undersøkelsen om IKT*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Tønseth, C. (2008). *Voksne i læring. Motiver, valg og utbytte. Sett i relasjon til Kompetansereformens intensjoner*. Doktoravhandling under arbeid. Trondheim: NTNU. Forskningsenheten Voksne i livslang læring (ViLL).
- Tøsse, S. (2002). *Selvstyrt læring: Tilbakeblikk på et gammelt tema med fortsatt aktualitet*. Paper til Forskning i Norden NFA. Göteborg, mai 2002.
- Tøsse, S. & Stene, M. (2000). *Dokumentasjon og nivå plassering av kurs i regi av studieforbundene*. Trondheim: Vox.
- Tøsse, S., Engesbak, H., Finbak, L., Rønning, W.M. & Tønseth, C. Documentation and validation of non-formal and informal learning in Norway. *LLinE (Lifelong Learning in Europe)*. In press 2008.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet. http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112
- Undervisnings og forskningsdepartementet, rundskriv F-055-00. *Endring av lov om universitet og høyskoler om opptak, privatisering og fritak for del av studium på grunnlag av realkompetanse, samt fastlegging av undervisningsterminer*.
- Van Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1994). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Veenman, J., Prins, F.J., Verheij, J. (2003). Learning Styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 357-372.
- Vermetten, Y.L., Lodewijks, H.G. & Vermunt, J.D. (1999). Consistency and variability of learning. Strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.
- Vermunt, J.D.M. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 21, 25-50.
- Vermunt, J.D.M. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vermunt, J.D.M & van Rijswijk, F.A.W.M (1988). Analysis and development of students' skills in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.

- Vermunt, J.D. & Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359-384.
- Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian University Students. *Australian Journal of Education*, 26, 77-85.
- Watkins, D. (1983). 'Only rote learning needed at ANU' (Australian National University). *ANU Reporter*, 14, 16 (p. 3).
- Watkins, D. & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Watkins, D. & Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning*, 4, 127-141.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. I M.D. Wittrock (Ed): *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Weinstein, C.E., Schulte, A.C. & Palmer, D.R. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, F.L: H & H Publishing.
- Weinstein, C.E., Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (1988) (Eds). *Learning and study strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation (s. xv-xvii)*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Weinstein, C.E., Zimmerman, B.J. & Palmer, D. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. I C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds): *Learning and study strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation (pp. 25 – 40)*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Weinstein, C.E. & Meyer, D.K.(1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New directions for teaching and learning*, 45, 15-26.
- Weinstein, C.E. & Meyer, D.K. (1994). Teaching and assesement of learning strategies. I T.Husen & T.N. Postlethwite (Eds): *The international encyclopedia of education*, 2nd ed. (pp. 335-340). Oxford, UK: Pergamon.
- Weinstein, C.E. & Hume, L. (1998). *Study Strategies for Lifelong Learning. Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology*. Washington, DC: American Psychology Association.
- Weinstein, C.E., Husman, J. & Dierking, D.R.(2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. I M.Boekarerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds): *Handbook of self-regulation*, (pp. 728-744). San Diego: Academic Press.

- Weinstein, C.E., Palmer, D.R. & Schulte, A.C. (2002). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, F.L: H & H Publishing.
- Weinstein, C.E. & Palmer, D.R. (2002). *LASSI. Users Manual*. Clearwater, FL: H&H Publishing Company.
- Weinstein, C.E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2006): Læringsstrategier og selvregulert læring. I Elstad, E. & Turmo, A. (red) (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (s. 27-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wheeler, S. & Birtle, J. (1993). *A Handbook for Personal Tutors*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Childrens' self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 233-261.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S.(2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wilhelmsen, J. (2003). *Gjennom nøkkelhullet ... en oppsummering av prosjektene som mottok støtte fra SOFF i 2003*. Rapport. Tromsø: Norgesuniversitetet.
- Woodley, A. (1981). Age bias. I D.Warren Piper (Ed): *Is Higher Education Fair?* (pp. 80-103). Guilford: Society for Research into Higher Education (SRHE).
- Woodley, A. (1994). The older the better? A study of mature student performance in British universities. *Research in Education*, 32, 35-50.
- Woodley A. (2003). *Conceptualising student drop-out in higher education*. Paper presented at Open University seminar Student retention in open and distance learning, Madingley Hall, Cambridge 27–28 May, 2003. <http://kn.open.ac.uk/public/index.cfm?wpid=1882> (2008.04.01).
- Woodley, A., Wagner, L., Slowey, M., Hamilton, M. & Fulton, O. (1987). *Choosing to learn: adults in education*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education (SRHE) & Open University Press.
- Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 224-235.
- Wong, S.L. (1992). Approaches to study of distance education students. *Research in Distance Education*, 4 (3), 11-17.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307–313.

- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement. An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimmerman; B.J. (1990). Self regulated learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology review*, 2, 173–201.
- Zimmerman, B.J (1995). Self-efficacy and educational development. I A.Bandura (Ed): *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. (1998a). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.): *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B.J. (1998b). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychology*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. I M.Boekarerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds): *Handbook of self-regulation* (pp. 13-35). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman (Ed): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*, 2nd ed. Mahwah, NJ: LEA.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- Zimmerman, B.J., Greenberg, D. & Weinstein, C.E. (1994). Self-regulating Academic Study Time: A Strategy Approach. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds): *Self-regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (pp. 181-199). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.

Vedlegg 1:
Intervjuguide

**INTERVJUGUIDE:
"Den voksne fleksible studenten"**

Tid brukt:
Sted:
Kommentar:

I. Bakgrunnsvariabler

a. Personlige forhold

- Kjønn
- Alder
- Bosted – by/ land,
- Avstand til nærmeste utdanningsinstitusjon (høyere utdanning)
- Sosial bakgrunn, foreldres yrke og utdanning

b. Yrke/arbeidssituasjon

- Tidligere og nåværende yrke (offentlig/privat)
- Type stilling
- Hvor lenge har du vært ansatt i denne jobben?
- Stillingsandel (heltid eller deltid evt oppgi andel; 1/4, 1/2, 3/4)
- Har du fast stilling eller midlertidig?
- Avstand/reisetid til arbeid

c. Familietsituasjon og omsorgsforpliktelser

- sivilstand
- barn; antall og alder, utdanning (har eller er i høyere utdanning)
- andre omsorgsforpliktelser
- ektefelle/samboers arbeidssituasjon; type utdanning, yrke og ansettelsesforhold;
- (ektefelle/samboer; jobber mye/lite/ regelmessig/uregelmessig-> mye borte fra hjemmet, mye tilstede?)

d. Utdanning (formell og uformell)

- Tidligere utdanning – (f.o.m. videregående) (nivå/hyppighet/tid siden sist avsluttede utdanning)
- Utdanningens art og omfang (korte/lange kurs, videreutdanning/grunnutdanning)
- Tidligere erfaring med "utradisjonell utdanning", desentralisert, fjernstudier av ymse slag inkl nettstudier
- Erfaring med moderne teknologi (PC, internett, mail) -> fra hvor (utd, arbeid, privat)?

2. Hvorfor dette studiet?

Slå fast tidspunkt i studiet ("moving in - moving through - moving out").

a) Motivasjon (dette studiet + litt om utdanning generelt)

- Hvorfor begynte du på dette studiet (jobb/personlig utvikling, plikt/lyst)?
- Hvem tok initiativ til det/hva var det som motiverte deg (du selv, familie, arbeidsgiver, kolleger)?
- Skjedde dette impulsivt, var det planlagt – evt hvor lenge?
- Var dette ditt primære utdanningsønske (Hva om du fikk velge fritt)?
- Har du endret ditt syn på denne utdanningen i løpet av den tiden du har holdt på? (Sees i forhold til når de begynte -> f.eks fra plikt/nødvendighet til egen interesse etc)
- Holdning til utdanning generelt?

b) Info: Hvordan fikk du vite om studiet?

c) Valg av studieform

- Hvorfor fleksibel utdanning? Vurderte du andre alternativ (lette etter, hvor, hvordan)?
- Fantes det andre alternativ (hvor/når)?
- Hva tenkte du om denne måten å studere på før du begynte?
- Hvorfor valgte du å studere akkurat ved denne institusjonen?
- Dersom du hadde hatt muligheter, ville du heller studert på heltid ved institusjonen?
- Hvor fornøyd er du med selve studieopplegget? (materiell, utstyr, bibliotek, kvalitet på undervisningen, støtte)

3. Studie-og lærings situasjonen

a) Studieopplegget

Her er vi blant annet opptatt av de formelle rammer for studiet og hvordan de passer til studentenes behov.

i) Organisatoriske forhold (beskrivelse av ulike deler av studiet).

- Hvilke elementer består studiet faktisk av mht bruk av nettet, samlinger, veiledning osv?
- Hvordan opplever du at utdanningsinstitusjonen har fulgt deg opp gjennom studiet?
- Har studiet og utdanningsinstitusjonen tatt godt nok hensyn til at du er fleksibel (fjern-)student? Hva har evt. manglet?
- Burde det være mer eller mindre styring av studiet? Begrunne.
- Har du hatt tilstrekkelig tilgang på bibliotek tjenester, IKT - tjenester og andre tjenester?

ii) Pedagogiske forhold

- Føler du at de kunnskaper og den erfaring du har blir anerkjent og brukt i studiet?
- Hvordan er studiet lagt opp (samlinger, IKT, læremidler, undervisning/veiledning)?
- Hvordan bruker/vurderer du læremidlene (papir/IKT)?
- Hva vurderer du som positivt/negativt ved studiesituasjonen?
- Synes du studiets innhold er relevant for deg?
- Har teknologien vært til hjelp for deg i studiet?

iii) Sosiale relasjoner

- Føler du deg akseptert i studiemiljøet – (blir verdsatt som student) (hvis heltidsstudent før; føler du at deltidsstatusen er annerledes? Evt. hvordan?)
- Vil du si at du blir oppfattet som voksen eller som student i forholdet til utdanningsinstitusjonen?
- På hvilken måte foregår kontakten med dine lærere?(mail, telefon, samlinger)
- Hadde du ønsket mer kontakt?
- Hvilken type kontakt har det vært (beskriv; informasjon, faglig hjelp og veiledning, personlig hjelp og veiledning, diskusjoner)
- Hvor viktig er denne kontakten?
- På hvilken måte har du kontakt med dine medstudenter? (mail, telefon, samlinger)
- Hvilken type kontakt har det vært (beskriv; info.utveksling, fag, personlig/ utenomfaglig/sosialt)
- I hvilken grad føler du deg som del av et faglig/sosialt miljø?
- Savner du et mer sammenhengende/kontinuerlig fellesskap knyttet til studiene?
- Er et slikt miljø viktig/lite viktig for deg? Hva kunne evt. vært gjort for å bedre på dette?
- Opplever du totalt sett at det er noen som betyr mye for deg når det gjelder positiv støtte i forhold til studiene (moralsk støtte, faglig støtte, spesifiser) (ref. "signifikante andre")

b. Studiesituasjonen

Her er vi opptatt av hvordan studenten ordner seg i hverdagen.

- Kan du beskrive når, hvor (tidspunkt på døgnet, i uka m.m.) og hvordan du studerer? (helt konkret, beskriv en vanlig dag hvor du studerer)
- Har du egen arbeidsplass hvor du kan være skjermet?
- Tilgang på PC'en – når og hvor?
- Hvordan opplever du muligheten for å gjøre studiearbeid hjemme (når og hvor du vil)
- Studerer du andre steder enn hjemme?
- Kan noe av studiene gjennomføres på arbeidsplassen, og hvordan er den eventuelt involvert?
- Gir studiet deg gode muligheter til selv å regulere arbeidsmengde og studieprogresjon?
- Opplever du tidspress med hensyn til studiet? (- hvordan takles dette?)
- Hvor mye tid bruker du pr. uke på studier (timer)? (Hvor mye på andre ting, husarbeid, fritidsaktiviteter o.a)

c) Lærings situasjonen/læringsarbeidet

Generelt: Hvis du skulle sammenlikne tidligere skole/utdannings erfaring med denne i forhold til egen **motivasjon og arbeidsinnsats**, hva vil du si er forskjellen?
Hvis det er noen forskjell, hva kan årsaken være?

Utdype i forhold til: Opplevelse/oppfatning av utdanning og egne **prestasjoner** tidligere (vekt på attribusjon);

- **trivsel/mestring** (positiv: "flink"; negativ: ikke teoretisk "skoleflink")
- **vantrivsel/kjedsomhet** (årsaker; "ytre -> forhold utenfor en selv;"indre" -> forhold ved en selv; evner, motivasjon, innsats)

Hvordan arbeider du med lærestoffet/ hva legger du vekt på etc

- Kan du i grove trekk beskrive hva du mener er dine sterke og svake sider som student?
- Når opplever du at du lærer godt? (når du leser, skriver, diskuterer, spør andre, når læreren snakker etc)
- Klarer du å konsentrere deg godt når du studerer (evt hvorfor ikke, hva skyldes det)
- Vil du si at det virker inn på din arbeidsinnsats når du jobber med stoff du er mindre interessert i (kjedelig)?
- Har du hatt noen opplevelse av at deler av dette studiet har vært/er lite relevant for deg?
- Opplever du at du greier å skille vesentlig fra mindre vesentlig stoff når du arbeider?
- Når du leser nytt stoff, pleier du å stoppe opp for å tenke gjennom om du kan bruke denne kunnskapen i forbindelse med noe du kan fra før?
- Hva gjør du dersom du har problemer med å skjønne lærestoffet? (gå videre, leser på nytt, lese noe annet som er relatert, oppsøker hjelp hos noen; lærer, veileder/ medstudenter andre)
- Pleier du å diskutere/utveksle erfaringer/løse problemer sammen med medstudentene eller læreren? (help seeking)
- Synes du at du klarer å være à jour med studiearbeidet? Jobber i skippertak eller jevnt og trutt? Hva bestemmer dette? (din personlige stil eller omgivelsene/attribusjon, locus of control-tenkning).
- Opplever du noen ganger at du utsetter arbeid til i siste liten (sjelden/ofte, typisk/utypisk)?

Om eksamen

- Er du opptatt av eksamen (utdype både i forhold til selve situasjonen og resultatet)
- Føler du at tanken på eksamen styrer din måte å studere på? (Hvordan?)
- Hvordan jobber du når du skal forberede deg til en eksamen?
- Hva mener du er viktigst for deg; å gjøre det "godt" eller bare komme gjennom for å få vitnemål?

4) Studentrollen

- Opplever/tenker du på deg selv primært som student? (Når og hvor. Har dette endret seg over tid – mer/mindre)
- Kan du beskrive det å være student?
- Hvordan vil du forholde deg til følgende situasjon: "Du er inne i siste fase av studiet. Det er to måneder igjen til eksamen. Så får du tilbud om å delta i en (nettbasert) skrivegruppe som skal levere to ekstra oppgaver (5-7 sider). Argumentasjonen fra lærer er at skrivning øker læringen. Hva sier du til dette?"
- Hva betyr studiet i ditt liv?
- Opplever du at studentrollen kommer i konflikt med andre av dine livsroller (selvoppfatning)

5) Forholdet til familien/familiesituasjonen

a) Holdninger

- Har noen i nærmeste familie (foreldre, søsken) høgre utdanning?
- Hva synes dine nærmeste om at du begynte å studere?
- Var de på noen måte involvert i dine overveielser om å studere?
- Hvilke tilbakemeldinger fikk du (støtte, motstand)?
- Snakker dere mye om at du studerer og om studiet/faget?
- Hvilke reaksjoner får du blant dine nærmeste på at du er student? (endring over tid?)
- Hvor mye tenker du selv på at du er student?

b) Rollefordeling

- Har du optimale forhold for å studere hjemme?
- Hvordan ordner dere hverdagen slik at det blir plass til studier?

- Beskriv arbeidsdeling i hjemmet i forhold til husarbeid og barn
- Har studiet ført til forandring i rollefordelingen/ arbeidsdelingen hjemme hos dere (hva gjør du mer eller evt. mindre av/hva gjør du annerledes/av nye oppgaver)? Har dette endret seg over tid? Var dette lett å få til?
- Hvordan løser du/dere "tidsklemma"?

6. Fritid/nærmiljø

a) Aktivitet

- Hva holder du på med på fritida?
- Deltakelse i politiske organisasjoner, idrett, kultur, ideelle eller religiøse foreninger
- Støtte/deltakelse i eventuelle barns foreningsliv

b) Prioritering

- Har din studiesituasjon hatt innvirkning på dine fritidsaktiviteter?
- Er det noen oppgaver/aktiviteter du har ned- eller bortprioritert?

c) Holdning

- Snakker du med andre/blir du spurt om dine studier? (interesse fra omgivelsene) Er man i opptatt av utdanning og kompetanse i ditt nærmiljø?
- Hvilke reaksjoner får du på at du studerer? Har dette endret seg over tid?
- Har det skjedd noen endring i din/deres omgang med venner og bekjente pga studiene?

7. Forholdet til jobb

a) Arbeidssituasjon

- Hva går arbeidet ditt ut på?
- Er du tilfreds med jobben? Føler du at du lykkes i den?
- Forutsetter jobben at du er faglig oppdatert?
- Opplever du jobben din som lærerik?
- Kunne du tenkt deg en annen jobb? (hvilken type?)

b) Holdninger

- Hvilke holdninger til utdanning og kompetanse preger din arbeidsplass (ledelse/kolleger)?
- Holdninger til høyere utdanning spesielt?
- Hvilke reaksjoner/kommentarer får du fra kolleger/ledelse på at du studerer? Har dette endret seg over tid?
- Snakker du om utdanningen på jobb?

c) Praksis

- Får du noen form for støtte/avlastning i arbeidet fordi du studerer?
- I hvilken grad – og hvordan har man lagt til rette for dette?
- Innvirker studiet og studiesituasjonen på noen måte på din vurdering av arbeidssted, jobbsituasjon og eget arbeid?

8. Utbytte

- Ble/er studiet som forventet? Har opplevelsen endret seg over tid (si noe om evt "faser")?
- Hvordan sammenligner du dette studiet med andre studier/skoler du har erfaring fra?
- Hvordan synes du selv du har klart deg? (- hva er forklaringene på det)?
- Har du noen gang vært i tvil om du ville klare dette? Hva fikk deg på "bedre tanker"?
- Har du noen gang tenkt på å avbryte studiet? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke forutsetninger mener du bør være tilstede hos enkeltpersoner, nærmiljø og utdanningsinstitusjoner for at fleksibel utdanning skal være en optimal studieform?

- Kan du tenke deg å fortsette med denne type studier?
- Hvilke utdanningsplaner har du framover? Inngår denne utdanningen i planen?
- Er dette en studieform du vil kunne anbefale andre, og i så fall under hva slags betingelser?
- Har du noen tanker om hvordan denne studieformen passer spesielt bra eller mindre bra i forhold til dette konkrete faget?
- Hva vil du si er ditt viktigste utbytte av studiet?
- Har studiet på noen måte forandret deg som person? Evt. på hvilken måte?
- Opplever du at du har blitt bedre til å organisere din egen hverdag som et resultat av studiet?

Vedlegg 2:
Spørreskjema

Til studentene

Informasjon om prosjektet ”Den voksne fleksible studenten”

Prosjektets overordnede perspektiv er vilkår for voksnes læring. Hovedmålet er å finne ut hvordan voksne studenter i høyere utdanning utøver sitt studie og læringsarbeid innen rammene av forpliktelser i arbeid, hjem og fritid. Kartleggingen er en videreføring av et forprosjekt som ble avsluttet våren 2004 (Grepperud, Rønning og Støkken (2004): ”Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring”). Det fremkommer her at det å være voksen deltidsstudent byr på mange utfordringer. Vi ønsker derfor å belyse i større bredde hvordan ulike grupper voksenstudenter på ulike studier, og som følger ulike fleksible modeller håndterer og integrerer sitt utdanningsløp i livet forøvrig. Vi inkluderer hele spekteret av fleksible studenter fra profesjonsstudier på høgsolenivå til de ”friere” studier ved universitetene i undersøkelsen. Utvalget er planlagt å være på om lag 2000 studenter fordelt på hele landet.

Spørsmålene i kartleggingsskjemaet er sentrert rundt 5 hovedområder; bakgrunnsvariabler, forholdet til arbeid, hjem og fritid, om selve studiet og studiesituasjonen, om læringsstrategier og om læringsstiler. Skjemaet er grundig utprøvd, det tar om lag 45 minutter å fylle det ut.

Datamaterialet vil danne grunnlag for tilbakemeldinger til det utdanningspolitiske miljø og til de høyere utdanningsinstitusjonene som tilbyr fleksible studieopplegg. De fleksible studietilbudene antas å øke i omfang og betydning, og det er et uttalt mål ved forskningsprosjektet at det skal bidra til bedre vilkår for så vel studenter som utdanningsinstitusjoner.

For å klare å gjennomføre undersøkelsen i det omfang vi ønsker er vi avhengig av å nå direkte ut til studentene. Vi har derfor bedt institusjon og fagansvarlige om å få levere ut spørreskjemaet personlig til studenter på samlinger, for å sikre en god svarprosent og derved et godt datagrunnlag. Vi håper derfor at dere som sitter inne med erfaringer og refleksjoner omkring egen situasjon vil dele dette med oss gjennom å svare på dette skjemaet.

Det forestående arbeidet er en nasjonal kartlegging som er støttet økonomisk av UFD, kompetanse- og arbeidslivsavdelingen, samt VOX (nasjonalt senter for voksnes læring) og Norgesuniversitetet.

Vi er forskere ved tre ulike fagmiljø som samarbeider om undersøkelsen.

Mvh

Gunnar Grepperud
Professor
Universitetet i Tromsø

Wenche M. Rønning
Forsker
NTNU

Anne Marie Støkken
Professor
Høgskolen i Agder

Til institusjon, fagansvarlig/lærere

Informasjon om prosjektet ”Den voksne fleksible studenten”

Prosjektets overordnede perspektiv er vilkår for voksnes læring. Hovedmålet er å finne ut hvordan voksne studenter i høyere utdanning utøver sitt studie og læringsarbeid innen rammene av forpliktelser i arbeid, hjem og fritid. Kartleggingen er en videreføring av et forprosjekt som ble avsluttet våren 2004 (Grepperud, Rønning og Støkken (2004): ”Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring”). Det fremkommer her at det å være voksen deltidsstudent byr på mange utfordringer. Vi ønsker derfor å belyse i større bredde hvordan ulike grupper voksenstudenter på ulike studier, og som følger ulike fleksible modeller håndterer og integrerer sitt utdanningsløp i livet forøvrig. Vi inkluderer hele spekteret av fleksible studenter fra profesjonsstudier på høgsolenivå til de ”friere” studier ved universitetene i undersøkelsen. Utvalget er planlagt å være på om lag 2000 studenter fordelt på hele landet.

Spørsmålene i kartleggingsskjemaet er sentrert rundt 5 hovedområder; bakgrunnsvariabler, forholdet til arbeid, hjem og fritid, om selve studiet og studiesituasjonen, om læringsstrategier og om læringsstiler. Skjemaet er grundig utprøvd, det tar om lag 45 minutter å fylle det ut.

Datamaterialet vil danne grunnlag for tilbakemeldinger til det utdanningspolitiske miljø og til de høyere utdanningsinstitusjonene som tilbyr fleksible studieopplegg. De fleksible studietilbudene antas å øke i omfang og betydning, og det er et uttalt mål ved forskningsprosjektet at det skal bidra til bedre vilkår for så vel studenter som utdanningsinstitusjoner.

For å klare å gjennomføre undersøkelsen i det omfang vi ønsker er vi avhengig av velvilje og døråpnere i fagmiljøene, slik at vi når fram til studentenes ”stemmer”. Vi ønsker å levere ut spørreskjemaet personlig til studentene når de møtes på samlinger, for å sikre en god svarprosent og derved et godt datagrunnlag.

Det forestående arbeidet er en nasjonal kartlegging som er støttet økonomisk av UFD, kompetanse- og arbeidslivsavdelingen, samt VOX (nasjonalt senter for voksnes læring) og Norgesuniversitetet.

Vi er forskere ved tre ulike fagmiljø som samarbeider om undersøkelsen.

Mvh

Gunnar Grepperud
Professor
Universitetet i Tromsø

Wenche M. Rønning
Forsker
NTNU

Anne Marie Støkken
Professor
Høgskolen i Agder

DEN VOKSNE FLEKSIBLE STUDENTEN

SPØRREUNDERSØKELSE

Til voksne studenter som tar høyere utdanning

Dette spørreskjemaet er ledd i en stor nasjonal undersøkelse om hvordan voksne studenter i høyere utdanning opplever det å studere på deltid og etter fleksible studiemodeller. Vi henvender oss til studenter ved høgskoler og universitet over hele landet, i alt til et utvalg på 2000 personer.

Det er forsket lite på hvordan hovedpersonen selv (studenten) opplever det å studere og kombinere studier med andre oppgaver i livet. Vi er interessert i å få mer kjennskap til hva de fleksible studieløpene innebærer for den enkelte, og vi vil gjerne finne ut om det er forhold ved studietilbudene som kunne vært forbedret og tilpasset nye studentgrupper.

Alle som deltar i undersøkelsen er anonyme, og opplysningene vi får blir behandlet konfidensielt. Undersøkelsen støttes av UFD (Undervisnings- og forskningsdepartementet) og VOX (nasjonalt senter for voksnes læring), og er et samarbeid mellom Universitetet i Tromsø, NTNU, avd. Voksne i læring, og Høgskolen i Agder.

Første rapport fra dette arbeidet er planlagt ferdig til august 2005.

Takk for at du vil dele dine erfaringer med oss!

Gunnar Grepperud
professor
Universitetet i Tromsø

Wenche M. Rønning
forsker
NTNU - Trondheim

Anne Marie Støkken
professor
Høgskolen i Agder



Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

12. Dersom du ikke har fullstendig vitnemål fra 3-årig videregående skole, fikk du studieplass ved nåværende utdanning på bakgrunn av realkompetanse? Ja ₁
Nei ₂
Vet ikke ₃

NB: Hvis du ikke har tatt høyere utdanning tidligere, hopper du direkte til spørsmål 15.

13. Hvor mange år har du til sammen studert ved høyskole/universitet før nåværende studium? NB: Avrund til nærmeste antall hele år år

14. Hvilket år avla du evt. din siste eksamen fra universitet/høyskole før nåværende studium? Skriv årstallet i feltet.....

15. Hvor aktiv har du vært de siste 5 årene når det gjelder deltakelse på kurs, seminar, internopplæring og/eller videreutdanning?
Ikke aktiv..... ₁ Ganske aktiv..... ₃
Litt aktiv ₂ Svært aktiv..... ₄
16. Hvor aktiv har du vært i voksen alder innenfor foreningsliv/politisk arbeid (f.eks. tillitsverv)?
Ikke aktiv ₁ Ganske aktiv ₃
Litt aktiv..... ₂ Svært aktiv ₄

17. Har du erfaring med alternative utdanningsformer fra tidligere utdanningsløp (f.eks. deltidsutdanning, desentralisert utdanning, fjernundervisning)? Ingen erfaring ₁
Noe erfaring..... ₂
Mye erfaring ₃

18. Har du brukt datamaskin tidligere i forbindelse med studier eller kurs (som skriveredskap, e-post, brukt Internett o.l.)? Ja..... ₁
Nei ... ₂

19. Har du tilgang til Internett?
Ett kryss på hver linje.
- | | Ja, har tilgang nå
₁ | Kommer til å få i nær framtid
₂ | Nei, har ikke tilgang
₃ |
|-----------------------|------------------------------------|---|---------------------------------------|
| 1. Hjemme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. På jobb | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Andre steder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Her kommer et par spørsmål om din eventuelle partners yrke og utdanning.

NB: Hvis du ikke har en partner hopper du direkte til spørsmål 22.

20. Hva er din partners høyeste formelle utdanning? Grunnskole (7, 9 eller 10 år)..... ₁
Kortere yrkesfaglig utdanning (under 3 år)..... ₂
Yrkeskole/videregående skole, yrkesfag ₃
Gymnas/videregående skole, allmenne enkeltfag ₄
Gymnas/videregående skole med studiekompetanse ₅
Universitet/høyskole (ett eller flere enkeltfag) ₆
Universitet/høyskole, avsluttet lavere grad (cand. mag/bachelor) .. ₇
Universitet/høyskole, avsluttet høyere grad (hovedfag/master) ₈
Vet ikke..... ₉

21. Hvordan er din partners tilknytning til arbeidslivet? Heltid ₁ Deltid..... ₂ Ledig/på attføring ... ₄
Permisjon ₃ Trygd/pensjon ₅

DEL 2: ARBEID, HJEM OG FRITID

Her kommer en rekke spørsmål som handler om ditt forhold til arbeidslivet. Dersom noen av spørsmålene ikke passer for deg kan du hoppe over dem.

22. Hvor mange års yrkeserfaring har du til sammen? NB: Skriv "0" hvis ingen, og avrund til nærmeste antall hele år..... år

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

De neste spørsmålene handler om hvordan du synes studiearbeidet "glir inn" i ditt hjemmemiljø. Bor du alene kan du krysse av på "uaktuelt".

32. I hvilken grad opplevde du støtte og oppmuntring fra dine nærmeste på dine utdanningsplaner før du begynte på studiet?
- | | Liten/ingen støtte
1 | Delvis støtte
2 | Full støtte
3 | U-aktuelt
4 |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Fra partner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fra barn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Fra foreldre/svigerforeldre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Fra nære venner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

33. Har holdningen til at du studerer endret seg over tid hos dine nærmeste?
- | | Blitt mer negativ
1 | Ingen endring
2 | Blitt mer positiv
3 | U-aktuelt
4 |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Fra partner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fra barn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Fra foreldre/svigerforeldre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Fra nære venner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

34. Hvordan vil du karakterisere arbeidsdelingen hjemme hos deg før du begynte å studere?
- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|---|
| Jeg gjorde mest | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Vi delte arbeidet omtrent likt | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Min partner gjorde mest | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Uaktuelt | <input type="checkbox"/> | 4 |

35. I hvilken grad har arbeid og ansvar hjemme endret seg som følge av at du studerer?
- | | Andre påtar seg mindre
1 | Ingen endring
2 | Andre påtar seg mer
3 | U-aktuelt
4 |
|-----------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Omsorg for barn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Rengjøring/rydding | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Matlaging | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Reparasjoner/vedlikehold | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Innkjøp | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Andre omsorgsoppgaver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

36. Dersom arbeidsdelingen hjemme er endret, hvordan ble dette etablert?
- | | | |
|--|--------------------------|---|
| Vi har diskutert dette i fellesskap | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Det har gått seg til over tid | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Det er jeg som har bestemt dette | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Det er min partner som har bestemt dette | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Ingen endring/uaktuelt | <input type="checkbox"/> | 5 |

37. I hvor stor grad får din studievirksomhet positiv oppmerksomhet hjemme?
- | | Ingen
1 | Liten grad
2 | Middels
3 | Stor grad
4 | U-aktuelt
5 |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Faglig innhold | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Dine framtidsplaner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

38. Er støtten du evt. får hjemme viktig for deg?
- | | Ikke viktig
1 | Litt viktig
2 | Ganske viktig
3 | Svært viktig
4 | Får ingen støtte
5 | U-aktuelt
6 |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Moralsk støtte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Praktisk støtte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hjelp med studiene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

39. I hvilken grad opplever du det konfliktskyt i forhold til de hjemme at du studerer?

	Svært liten grad 1	Liten grad 2	Middels 3	Stor grad 4	Svært stor grad 5	U-aktuelt 6
1. Overfor partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Overfor barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Hvor ofte deltar du i organiserte aktiviteter i fritiden, på egne eller barns vegne?

Deltar ikke i noen slike aktiviteter.	<input type="checkbox"/>	1
1 gang i måneden eller sjeldnere.	<input type="checkbox"/>	2
2-3 ganger i måneden.....	<input type="checkbox"/>	3
1 gang i uka	<input type="checkbox"/>	4
Oftere enn 1 gang i uka	<input type="checkbox"/>	5

41. Har studiet medført at du har måttet nedprioritere dine fritidsaktiviteter totalt sett (organiserte og uorganiserte)?

Ja	<input type="checkbox"/>	1
Nei	<input type="checkbox"/>	2

42. I hvor stor grad har studievirksomheten medført endringer i ditt sosiale liv?

	Svært liten grad 1	Liten grad 2	Middels 3	Stor grad 4	Svært stor grad 5
1. Har du fått noen nye venner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Har du mistet kontakt med gamle venner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Har du mindre kontakt med familien (utenom din egen husstand)?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Andre endringer i ditt sosiale liv som følge av studiene:

DEL 3: OM STUDIET OG STUDIESITUASJONEN

I denne delen av spørreskjemaet vil vi gå litt nærmere inn på hvorfor du begynte på dette studiet, hvordan du opplever studiesituasjonen og studiearbeidet. Svar det som passer best dersom du synes det er vanskelig å gi et svar som er helt dekkende for deg.

44. Hvorfor begynte du på denne utdanningen?

	Helt uenig 1	Uenig 2	Både /og 3	Enig 4	Helt enig 5
1. For å mestre nåværende jobb bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. For å få en bedre jobb på nåværende arbeidsplass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. For å få bedre lønn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. For å få mer anerkjennelse og innflytelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ønsker å forbedre min posisjon på arbeidsmarkedet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ønsker å utvikle meg selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ut fra faglig interesse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ønsker å dokumentere min kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ser på dette som en personlig utfordring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

63. Hvor viktig mener du følgende deler av studiet har vært for din læring?

	Svært lite viktig 1	Lite viktig 2	Middels 3	Ganske viktig 4	Svært viktig 5	U-aktuelt 6
1. Fysiske samlinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Forelesninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kontakt med lærere/ veiledere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Samarbeid med andre studenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Arbeid med prosjektoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Skrivning av mindre oppgaver underveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Lesing av pensum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Praxisperioder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

64. Hittil i studiet, hvilket utbytte vil du si at du har hatt?

NB: Har du ikke barn eller partner, hopper du over pkt. 10/11.

	Helt uenig 1	Delvis uenig 2	Verken / eller 3	Delvis enig 4	Helt enig 5
1. Har fått ny kunnskap og innsikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Har blitt mer motivert for studier generelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Har fått bedre forståelse av mitt eget arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Har fått større selvtillit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Har begynt å skape meg en ny livsstil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Har blitt en flinkere student	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Har blitt mer motivert for mitt eget arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Får større anerkjennelse på jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Har gjort endringer i mitt daglige arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Har fått nye perspektiv på forholdet til min partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Har fått nye perspektiv på forholdet til mine barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Har fått nye perspektiv på meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

65. Andre kommentarer om din studiesituasjon:

DEL 4: LÆRINGSSTRATEGIER

I denne delen av skjemaet kommer en rekke påstander om dine sterke og svake sider i din nåværende læringssituasjon. Vennligst prøv så godt du kan å besvare alle spørsmålene selv om noen kanskje ikke passer helt for deg.

66. Dine læringsstrategier:

	Slett ikke typisk for meg 1	Ikke særlig typisk for meg 2	Noe typisk for meg 3	Ganske typisk for meg 4	Svært typisk for meg 5
1. Jeg har lett for å konsentrere meg når jeg arbeider med studiene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg forventer at jeg skal gjøre det svært godt på dette studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

	Slett ikke typisk for meg 1	Ikke særlig typisk for meg 2	Noe typisk for meg 3	Ganske typisk for meg 4	Svært typisk for meg 5
3. Jeg setter opp en plan for når jeg skal gjøre studiearbeid, men finner det vanskelig å holde meg til denne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sett i forhold til dette studiets vanskegrad, lærekreftene og mine evner, forventer jeg å gjøre det bra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg forstår ikke alt som blir sagt på forelesninger, fordi jeg ikke hører godt nok etter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg understreker viktige ord og setninger i pensumlitteraturen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg er sikker på at jeg forstår det vanskeligste stoffet i studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg synes det er vanskelig å beholde konsentrasjonen når jeg arbeider med studiene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg søker etter relevant fagstoff på Internett.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg utsetter å arbeide med studiene oftere enn jeg burde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg er som regel å jour med studiearbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Tankene mine har lett for å vandre når jeg arbeider med studiene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg går på forelesninger så mye som mulig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg har tro på at jeg klarer å forstå de grunnleggende prinsippene i fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg synes det er vanskelig å være oppmerksom under forelesninger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg leser uthevinger og overskrifter i pensumbøkene nøye.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg venter at jeg skal gjøre det godt på dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg blir svært lett distrauert når jeg arbeider med studiene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg har en tendens til å bruke så mye tid på familie og venner at det går ut over studiene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg setter av mest tid til å arbeide med emner som jeg synes er vanskelige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg har tro på at jeg kan forstå det mest kompliserte stoffet som presenteres i undervisning og i faglitteratur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg ender opp med "skippertak" før innleveringer og eksamen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg prøver alltid å finne noen å samarbeide med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Selv om jeg blir distrauert når jeg studerer, klarer jeg å fokusere på arbeidsoppgaven igjen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Jeg har tro på at jeg kan klare oppgavene vi skal løse på en utmerket måte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Jeg tar meg selv i å tenke på andre ting under forelesninger, slik at jeg ikke lytter til det som blir sagt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Jeg er sikker på at jeg kan mestre de ferdighetene (kunnskapene) som er tema for dette studiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Jeg leser tilleggslitteratur (ut over pensumlitteraturen).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Jeg skriver oppsummeringer av bøker og artikler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Hvis mulig kontakter jeg lærere/veiledere dersom jeg trenger hjelp til et faglig problem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Jeg kontakter medstudenter hvis jeg trenger hjelp til et faglig problem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg kontakter kolleger/venner/ familie hvis trenger hjelp til et faglig problem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DEL 5: LÆRINGSSTILER

Her kommer en rekke utsagn om hvordan du arbeider med fagstoffet for å tilegne deg kunnskap. Vennligst ta stilling til alle utsagnene. Dersom noen absolutt ikke passer for deg, krysser du av under "uaktuelt".

67. Dine læringsstiler:	<i>Helt uenig</i> 1	<i>Delvis uenig</i> 2	<i>Delvis enig</i> 3	<i>Helt enig</i> 4	<i>U- aktuelt</i> 5
1. Der det er mulig forsøker jeg å se sammenhenger mellom tema som tas opp innen ulike fag og/eller deler av et fag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vanligvis går jeg inn for å tilegne meg en grundig forståelse av pensum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg får mange assosiasjoner gjennom å lese fagbøker og artikler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg foretrekker å få klar beskjed om hva som skal gjøres med større skriftlige oppgaver og andre innleveringer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ofte stiller jeg meg spørrende til det jeg hører på forelesninger eller leser i bøker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg blir ofte stresset og litt nedfor av det kontinuerlige presset med oppgaver, tidsfrister og konkurranse mellom studentene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg synes det er vanskelig å se en problemstilling fra ulike synsvinkler....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Det virker som om foreleserne liker å gjøre enkle ting unødvendig kompliserte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg har sjelden tid til å tenke gjennom hva det jeg har lest innebærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. For å komme videre med vanskelige tema starter jeg med å assosiere fritt, selv om det ikke nødvendigvis bringer meg nærmere noen løsning....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Som oftest anstrenger jeg meg for å forstå de tema som jeg i utgangspunktet synes er vanskelige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg foretrekker studieopplegg som er godt organisert og svært strukturert.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Dersom jeg får en dårlig start i en eksamenssituasjon, får jeg panikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. For å kunne forstå nye ideer/problemstillinger prøver jeg å se for meg hvordan jeg kan anvende dem på praktiske situasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Når jeg leser prøver jeg å pugge viktige fakta med tanke på seinere bruk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg liker å leke med egne ideer, selv om disse ikke nødvendigvis fører meg noe steds hen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Vanligvis er jeg forsiktig med å trekke konklusjoner før de er godt underbygd av fakta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Når jeg jobber med et nytt tema stiller jeg meg selv spørsmål som den nye informasjonen bør gi svar på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ofte opplever jeg å lese fagstoff uten at jeg klarer å forstå det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Når jeg legger fram resultater fra egen praksis liker jeg å finne fram til flere mulige forklaringer på resultatene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg må bruke mye tid på pugge store deler av pensum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg ser ofte levende for meg det jeg leser, og dette kan gi meg mange nye tanker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Begreper husker jeg best ved å holde meg til de definisjonene som står i bøkene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Før jeg er i stand til å skrive ned mine egne synspunkter må jeg ha lest ganske mye om et emne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Selv om jeg husker fakta og detaljer har jeg problemer med å se dem i en helhetlig sammenheng.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

- | | Helt
uenig
1 | Delvis
uenig
2 | Delvis
enig
3 | Helt
enig
4 | U-
aktuelt
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 26. Jeg leser stort sett ikke mer enn jeg behøver for å gjennomføre oppgavene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Det er en stor prøvelse for meg å ta ordet i veiledningssituasjoner..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Jeg fascineres av litt kompliserte problemstillinger hvor det kreves at jeg må jobbe grundig gjennom materialet for å kunne trekke logiske konklusjoner..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Jeg liker godt å sette meg inn i nye tema så grundig og detaljert at jeg ser hvordan ulike fakta og ideer henger sammen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Jeg har en tendens til å huske stoff bedre når jeg tenker på i hvilken rekkefølge det ble presentert av foreleseren..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Jeg er ganske nøye med å sjekke at konklusjoner i artikler og bøker bygger på et tilstrekkelig faglig grunnlag..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Veilederne synes jeg burde være dristigere til å bruke mine egne tolkninger og ideer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

68. På en skala fra 1 til 7, hvor vanskelig synes du det var å fylle ut dette skjemaet?

- | | Ikke
vanskelig
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Svært
vanskelig
7 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Å finne svar på spørsmålene (innhold)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Selve utfyllingen av skjemaet (layout)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

69. Plass for kommentarer: