



Foto: Line-Marie Wiken Hatle

Fra fagbrev til høyskoleutdanning

**En intervjustudie av seks studenters forventninger og erfaringer tilknyttet
videreutdanning i BUA faget**

- med fokus på motivasjon og mestring

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært inspirerende, krevende og lærerikt, og det er flere som har bidratt til at jeg har kommet i mål med dette arbeidet som jeg ønsker å takke.

Det gjelder mine informanter som fortjener en takk for at de bidro med sitt engasjement og sin velvilje til å dele tanker, opplevelser og erfaringer med meg.

Takk til min veileder, Sidsel Skaalvik, for hennes enestående engasjement, medmenneskelighet, tålmodighet og faglig dyktighet.

Kari Flatås ved Pedagogisk institutt fortjener en takk for at hun alltid yter den beste service og setter pedagogikkstudentenes ve og vel i sentrum!

En spesielt stor takk til min livsledsager, Frank og vår kjære sønn, Edvard! Dere har over lengre tid utvist stor tålmodighet og overbærenhet med mamma som har vært fordypet i sitt eget pedagogiske univers. Takk til min kjære bror Torbjørn og min gode venninne Ida for korrekturlesning. Jeg vil også takke mine foreldre Heidi og Jan for all støtte på veien til målet!

*«Vi fortsetter fremover,
åpner nye dører og gjør nye ting fordi vi er nysgjerrige,
og nysgjerrighet leder oss på nye veier»*

- Walt Disney (www.ordtak.no, 20.10.13)

Trondheim, 30.10.13

Line-Marie Wiken Hatle

Innhold

1 Innledning	1
2 Teori	5
2.1 Innledning	5
2.2 Teori om forventning om mestring	6
2.2.1 Betydningen av individets forventning om å mestre	7
2.2.2 Kilder til forvent om mestring	8
2.2 Teori om selvbestemmelse	10
2.2.1 Tre grunnleggende psykologiske behov	11
2.2.2 Ulike typer motivasjon	12
2.4 Teori om verdier	14
2.5 Teoriene anvendt i en utdanningskontekst	16
3 Metode	18
3.1 Kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju	18
3.2 Informanter	20
3.3 Intervjuene	21
3.3.1 Utforming av intervjuguide	21
3.3.2 Utprøving	22
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene	22
3.4 Analyse og tolkning (og utvikling av kategorier)	24
3.5 Vurdering av forskningens kvalitet	25
3.6 Etske betraktninger	26
4 Empiri	27
4.1 Demografi	28
4.2 Bakgrunn for valg av årsstudium i barne- og ungdomsarbeid	29
4.2.1 Erfaringer fra tidligere utdanning og arbeid	29
4.2.2 Følge egne interesser	30
4.2.3 Øke kompetanse	31
4.2.4 Heve egen status og innflytelse på arbeidsplassen	31
4.2.5 Øke lønn	31
4.3 Forventninger til studium i Barne- og ungdomsarbeid	32
4.3.1 Forventninger til organisering av studiet	32
4.3.2 Forventninger til faglig innhold – vil det øke egen kompetanse?	32

4.3.3 Forventninger til egen mestring.....	33
4.4 Erfaringer underveis i årsstudium barne- og ungdomsarbeid	34
4.4.1 Vurdering av egen studentrolle.....	34
4.4.2 Vurdering av studiets organisering.....	36
4.4.3 Vurdering av studiets innhold	37
4.4.3.1 Faglig innhold	37
4.4.3.2 Valg av undervisningsmetoder	39
4.4.3.3 Tilbakemelding fra lærer – student/lærerrelasjon	40
4.5 Utbytte etter avsluttet studium i Barne- og ungdomsarbeid	42
4.5.1 Personlig verdi.....	42
4.5.2 Interesseverdi.....	43
4.5.3 Nytteverdi	43
4.5.4 Kostnad	44
5 Drøfting	45
5.1 Hvilke erfaringer og forventninger ligger til grunn for valg av studiet?	46
5.2 Hvilke erfaringer i løpet av studiet skaper motivasjon og forventning om mestring?.....	49
5.3 Hvilket utbytte har de av å ha deltatt på studiet?	53
Vedlegg 1. Intervjuguide	64
Vedlegg 2. Informasjonsskriv til studentene	70
Vedlegg 3. Samtykkeskjema til studentene.....	71
Vedlegg 4. Informasjonsskriv til portvaktene	72

1 Innledning

Presentasjon av tema

I mitt arbeid som lærer i skolen samarbeidet jeg med flere barne- og ungdomsarbeidere. De var godt voksne med lang yrkeserfaring, bred kompetanse og de var til god hjelp for både lærere og elever i løpet av skoledagen. Da jeg så startet på mine masterstudier leste jeg i Høgskoleavisa i Trøndelag (nr. 8, 2004) en artikkel med tittelen «Fagarbeidere på skolebenken». Artikkelen var et intervju med Svein Olav Aarlott som var hovedtillitsvalgt i Fagforbundet i Trondheim kommune. Den belyste at det høsten 2004 var satt i gang et årsstudium i barne- og ungdomsarbeid. Målet med utdanningen var å gi voksne fagarbeidere et erfarings basert høyskolestudium for å øke kompetansen på arbeidsplassene. Det blir også belyst i artikkelen at det er ønskelig å høste erfaringer fra pilotprosjektet for å kunne forbedre tilbudet til studentene, og utvide slik at andre fagutdanninger kan få tilsvarende muligheter for en videreutdanning på høyskolenivå.

Min kjennskap til yrkesgruppen og artikkelen «Fagarbeidere på skolebenken» bidro til min interesse for å lære mer om hvilke faktorer som førte til at fagarbeiderne valgte å starte på høyskolestudiet. Jeg ønsket også å finne ut hvilke erfaringer i løpet av studiet som bidro til motivasjon og mestring, samt hvilket utbytte de følte at studiene gav dem. I og med at studiet var et pilotprosjekt er det meg bekjent lite forskning knyttet til årsstudium i barne- og ungdomsarbeid.

Oppgavens oppbygging

Kapittel en gir en presentasjon av årsstudiet i barne- og ungdomsarbeid både når det gjelder studiets organisering og innhold. Deretter gis et innblikk i hva som kjennetegner voksne i en læringssituasjon. Sistnevnte utgjør sammen med kapittel to min teoretiske forankring som legger grunnlaget for tolkning av empiri. I kapittel to vil jeg ut i fra min problemstilling ta i bruk teori om motivasjon og mestring hvor tre begreper er i fokus: Forventning om mestring, selvbestemmelse og verdier. Kapittel tre er metodekapittelet hvor jeg ut i fra studiens tema og problemstilling valgte å ta i bruk en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. I kapittel fire presenteres resultatene i fra de seks intervjuene ut i fra en temasentrert tilnærming. I kapittel fem drøfter jeg funnene jeg har gjort i lys av teori og egne refleksjoner. Drøftingskapittelet avsluttes med noen refleksjoner omkring resultatene samt forslag til videre forskning.

Presentasjon av årsstudiet i barne- og ungdomsarbeid

Pilotprosjektet, Årsstudium i barne- og ungdomsarbeid, var et samlings- og nettbasert deltidsstudium med et omfang på 60 studiepoeng fordelt på fem semestre. Studiet var et samarbeid mellom tre parter. Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærerutdanning og tegnspråk (HIST ALT), Dronning Mauds minne Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) hadde det faglige ansvar for studiet. Fagforbundet bidro med å gi opplysninger til de fagorganiserte om at høyskolene skulle ha denne utdanningen og at studentene kunne søke studiestipend ut i fra gitte kriterier. Fagarbeidere som arbeidet i Trondheim kommune ville få en økning i lønn på 10.000-20.000 i året hvis de fullførte utdanningen.

Minstekrav for opptak var at søkerne hadde fullført og bestått grunnkurs (GK) videregående kurs I (VKI) og tatt fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere. Søkerne måtte være tilsatt i jobb på grunnlag av sitt fagbrev, i tillegg til å oppfylle kravene til generell studiekompetanse, eller gis opptak på grunnlag av tilkjent realkompetanse.

Studiets organisering

Studiet besto av fire moduler der hver modul var på 15 studiepoeng. Studentene møttes til 2-3 samlinger pr semester, der hver samling hadde et tidsintervall på 3-4 dager. Samlingene var hovedsakelig fordelt mellom to studiesteder: Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærerutdanning og tegnspråk, samt Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning. Under samlingene deltok studentene på forelesninger, praktiske øvinger, ekskursjoner og gruppearbeid. Studentene valgte selv gruppesammensetningen og majoriteten av gruppearbeidet var knyttet til studiets lærings- og vurderingsform som var mappeoppgaver/innlevering. Hver studiegruppe hadde selv ansvar for å møtes jevnlig og legge opp egen progresjon i forhold til mappeoppgavene. Dersom studentene hadde spørsmål eller trengte veiledning kunne de ta kontakt med faglærerne via mail, telefon eller nettbaserte diskusjonsforum som It's Learning. Etter hver modul ble det gitt en sluttvurdering i form av bokstavkarakter (A-F).

Studiets innhold

Hovedmålet med studiet var å gi studentene en utvidet kompetanse i forhold til å utføre sitt arbeid som barne- og ungdomsarbeider innen skole, barnehage eller på andre arbeidsplasser der de arbeidet med barn og unge. Pensumlitteraturen var relevant for studentenes yrkesfelt og de fikk oppgaver som skulles utføres på arbeidsplassen. Den første av de fire modulene ble kalt «*Grunnmodul; introduksjon til årsstudium i barne- og ungdomsarbeid*». I denne modulen skulle studentene bli

kjent med studentrollen, regulering av eget studiearbeid, studieteknikk og gruppepsykologi. I tillegg hadde denne modulen som mål at studentene skulle lære mer om barn og unges læring og utvikling, samt å øke studentenes forståelse for barn og unges situasjon i det moderne samfunn. Modul to hadde tittelen «*Natur- og uteaktiviteter; med vekt på fysisk aktivitet ute og naturopplevelser og naturstudier*». Denne modulen hadde som mål at studentene skulle tilegne seg kunnskap om dyr, fugler og planter i naturen og forståelse knyttet til hvilken betydning fysisk aktivitet og læring ute i naturen har for barn og ungdom. Studentene skulle også planlegge og gjennomføre ulike uteaktiviteter tilpasset ulike årstider.

Den tredje modulen het «*Barn og unges språkutvikling, og grunnleggende læring av lese- og skriveferdigheter; knyttet til arbeid innenfor de estetiske områdene drama og musikk*». Her var barn og unges språkutvikling, ulike språkvansker, samt drama og musikk som språkverktøy i fokus. Den siste modulen, modul fire gikk over to semestre; vår og høst 2006. Den het «*Valgfri fordypning innen a) barnehagearbeid b) arbeid i skole/SFO c) ungdomsarbeid*». Her skrev studentene en prosjektoppgave i gruppe ut i fra selvvalgt tema.

Voksne i en lærings situasjon

Det finnes ulike forskningsresultater og teoretiske innfallsvinkler til hva som kjennetegner voksne i en lærings situasjon. Når det gjelder årsakene til at voksne deltar i lærings situasjoner kan man trekke frem et mangfold av motiver. Forskning viser at voksne kan være motivert for å delta ut i fra jobberelaterte motiv. Motivene knyttet til arbeid kan variere ut i fra type utdanning, arbeidsmarked, mobilitet, utdanningsnivå, alder og kultur (Grepperud, Rønning og Støkken, 2004b; Grepperud, 2005 del 2). I VOX-rapporten til Bekkevold, Guthu & Hilleren (2007) kalt «Befolkningens holdninger til opplæring og egen kompetanse», ble det belyst at voksne med yrkesfag som høyeste fullførte utdanning deltar i lærings situasjoner ut i fra ønsker om å beholde jobben, få sertifisering, eller oppnå høyere lønn. Andre undersøkelser blant voksne i en lærings situasjon viser at deltakelse er knyttet til ønsker om å få et arbeid, utføre arbeidet sitt bedre, forbedre sin arbeidssituasjon, eller å skifte arbeid (Grepperud, Rønning og Støkken, 2004b; Skaalvik, Finbak & Ljosland, 2000). Forskning viser også at personorienterte motiv har betydning for valget om å delta i lærings situasjoner (Grepperud, Rønning og Støkken, 2006; Skaalvik et al., 2000). Ønske om en slik egenutvikling kan deriblant være knyttet til egne interesser og det å få større tro på seg selv (Skaalvik et al., 2000).

Det er flere faktorer som kjennetegner voksne i en lærings situasjon. Studentrollen til den voksne studenten er påvirket av tidligere livserfaringer og den konteksten som studenten inngår i til daglig

(Rønning, 2006, 2009). Studentrollen er således en delrolle i lys av den voksnes totale livssituasjon. (Grepperud, Rønning og Støkken, 2006; Stølen 2008). Således vil det for en god del voksne ikke bare handle om å være motivert og ha tro på å mestre studiearbeidet. Fokuset vil også være rettet mot å mestre det å kombinere studier med livet for øvrig. En vesentlig faktor for å bygge opp under den voksnes motivasjon for studiet og mestring i læringsprosessen, er at miljøet rundt studenten legges til rette og er støttende for studenten. Dette gjelder ikke bare på studiestedet, men også i familie, blant venner, kollegaer og av arbeidsgiver (Grepperud, Rønning & Støkken, 2006).

Studiestedet og lærerne kan sørge for at det gis tilstrekkelig informasjon om studiet og at det er tilpasset målgruppen (Ahl, 2004). De kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø der studenten føler tilhørighet, trygghet, støtte og aksept i forhold til egne læringsstiler og synsvinkler (Wlodowski 2008). Trygghet og aksept kan skapes ved at lærernes vurderinger i startfasen ikke inneholder karakterer og således hindrer konkurransebaserte forhold blant studentene. I tillegg er det en fordel om det legges til rette for kollektive arbeidsformer, eksempelvis gruppearbeid, der de voksne studentene kan diskutere og knytte sine erfaringer til aktuell teori (Jakobsen, 1995). Trygghet er et aspekt knyttet til den voksne studentens behov for å stole på og ta i bruk egen kompetanse og ferdigheter. Her kan det å tilpasse innhold og nivå slik at den voksne opplever positive mestringsopplevelser gi trygget og motivasjon til å gå løs på nye utfordringer (Wahlgren, 2010).

Når det kommer til de voksnes læringsorientering består den ofte av en kombinasjon av interesse- og nytteverdier (Illeris, 1999). Det er viktig at de opplever utfordrende og reflekterende læringserfaringer som i størst mulig grad er bygget på egen selvbestemmelse og interesser. Det er også viktig at innholdet i studiet oppleves som personlig relevant og anvendbart (Ahl, 2004; Grepperud, Rønning & Støkken, 2004; Wlodowski, 2008). Med tanke på de kjennetegn som er beskrevet angående voksne i en læringssituasjon hadde årsstudiet i barne- og ungdomsarbeid langt på vei en organisering og et innhold som var tilpasset målgruppen. Dette vil bli videre utdypet i drøftingsdelen i kapittel 5.

Foreløpig problemstilling

Mitt mål med oppgaven er å få et bilde av voksne barne- og ungdomsarbeideres forventninger og erfaringer knyttet til å ta videreutdanning på høyskolenivå. Jeg ønsket å finne ut hvilke erfaringer studentene bragte med seg inn i studiesituasjonen og hvilken betydning disse erfaringene hadde for studentenes motivasjon om å delta i studiet. Et annet mål var å kartlegge hvilke erfaringer som

skapte mestringserfaringer og motivasjon for studiearbeidet i løpet av studiet. Sist, men ikke minst, ønsket jeg å finne ut hvilket utbytte informantene opplevde ved å delta i studiet og om studiet har bidratt til motivasjon for å starte på nye studier.

Ut i fra mitt valg av tema har jeg følgende tredelt problemstilling:

- *Hvilke erfaringer og forventninger ligger til grunn for valg av studiet?*
- *Hvilke erfaringer i løpet av studiet skaper motivasjon og forventning om mestring?*
- *Hvilket utbytte har informantene av å ha deltatt i studiet?*

2 Teori

2.1 Innledning

Valg av teori springer ut i fra min tredelte problemstilling som ble presentert ovenfor. Ut i fra problemstillingen vil jeg ta i bruk teori om motivasjon og mestring hvor tre begreper er sentrale: *Forventning om mestring* (Bandura, 1997), *selvbestemmelse* (Deci & Ryan, 1994) og *verdier* (Eccles & Wigfield, 2002). Før vi går inn på de tre teoretiske begrepene gis en kort innledning tilknyttet begrepet motivasjon.

Å være student vil si at man befinner seg i en prestasjonssituasjon og majoriteten av teoriene med fokus på individets motivasjon i prestasjonsorienterte kontekster, befinner seg i dag innenfor den kognitive tradisjonen. (Schunk, Pintrich & Meece, 2010; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). De kognitive teoriene fokuserer på at individets motivasjon ikke kun er knyttet til ytre omgivelser og forsterkning. Fokuset er rettet mot individets tankeprosesser og at disse prosessene er knyttet til drivkraften for å oppnå kompetanse, mening, og forståelse. (Stipek, 2002; Woolfolk, 2004). Noen av teoriene innenfor den kognitive tradisjonen i dag er sosialkognitiv teori, selvverdsteorier, teorier om indre motivasjon og målorienteringsteorier (Stipek, 2002). Disse teoriene utgjør et mangfold i forhold til å belyse hvordan individets erfaringer, interesser, verdier, attribusjoner, forventninger, selvvurderinger, behov og mål påvirker motivasjon (Pintrich & Schunk, 2002, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2005; Stipek 2002; Wigfield et al., 2006; Woolfolk 2004). Ryan & Deci (2000b: 69) har følgende definisjon av begrepet motivasjon;

”Motivation concerns energy, direction, persistence and equifinality – all aspects of activation and intention (Ryan & Deci 2000b: 69)”.

Energikomponenten i motivasjonen, omhandler hva som gir drivkraft til å starte på aktiviteten, samt hva som gjør at individet er utholdende og vedlikeholder aktiviteten. Ideen om bevegelse i en

bestemt retning, eller retningskomponenten i motivasjonen, omfatter individets navigering av aktiviteten i retning et bestemt mål. Den henspeiler også hvorfor individet velger et alternativ fremfor en annen (Deci & Ryan, 1985; Renolen, 2008).

Motivasjon kan ikke observeres direkte, men da den gir drivkraft til individets handlinger vil den ha betydning for individets atferd knyttet til intensitet, utholdenhet og retning på veien mot ønsket mål (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Individets motivasjon kan således vise seg gjennom valg av oppgave eller aktivitet, den innsatsen som legges ned for å fullføre den, samt utholdenhet i møte med utfordringer som krever ekstra innsats. (Schunk et. al., 2010; Skaalvik & Skaalvik 2005, 2013; Stipek 2002)

2.2 Teori om forventning om mestring

Forventning om mestring springer ut av sosial kognitiv teori. Teorien belyser at individets motivasjon er et resultat av vekselvirkningen mellom personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer. Bandura kaller samspillet mellom disse kreftene for «Resiprok determinisme» (Bandura 1997, 2008; Pajares 1997, 2002a) eller triadisk gjensidighet (Bandura 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Personlige faktorer er knyttet til individets kognitive, affektive og biologiske egenskaper. Eksempelvis kan dette være individets biologiske nervesystem, fysiske egenskaper, følelser, forventninger, kunnskaper, ferdigheter, verdier og mål (Bandura 1989b, 2008, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Woolfolk 2004). Individets atferd kan komme til uttrykk i form av individuelle handlinger, verbale utsagn og valg (Woolfolk, 2004). De miljømessige faktorene er knyttet til de fysiske og sosiale omgivelsene som individet er en del av og kan inneholde strukturelle rammer og sanksjoner, ressurser, andre mennesker, konsekvenser av handlinger og fysisk miljø (Bandura 1997, Woolfolk 2004). Ut i fra aktivitet eller situasjon vil den triadiske gjensidigheten mellom person, atferd og miljø kunne variere i styrke (Bandura 1997, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samspillet mellom de tre faktorene gir også et bilde på individet som produkt og produsent av sine sosiale omgivelser. At individet er produsent kommer frem i teoriens fokus på *human agency*. Begrepet belyser at individet har motivasjon og potensiale til å handle intensjonalt. Ut i fra synet på mennesket som proaktiv og med evne til å organisere, regulere og reflektere over egne handlinger, betegnes individet som agent i eget liv (Bandura 2006c; Skaalvik & Skaalvik, 2012). For at individet skal bli agent i eget liv blir forventning om å mestre oppgaven viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Forventning om mestring handler om individets egen tro på å kunne planlegge og utføre de handlinger som må til for å nå spesifikke mål (Bandura, 1997). Forventning om mestring er situasjonsbestemt, hvilket vil si at den varierer ut i fra den situasjonen individet befinner seg i (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura (1986, 1997) skiller mellom to typer forventninger som har betydning for individets motivasjon: forventning om mestring (efficacy expectations) og forventning om utbytte (outcome expectations). Forventning om mestring handler som tidligere nevnt om individets forventninger om å greie å utføre en bestemt oppgave. Forventning om utbytte referer til individets forventninger til hva som kommer til å skje hvis oppgaven eller aktiviteten utføres, eller hvilket utbytte individet forventer å oppnå gjennom aktiviteten.

2.2.1 Betydningen av individets forventning om å mestre

Tro på egen mestring har innflytelse på individets tanker, følelser og motivasjon for å handle. Det har også betydning for de små og store valg i livet, samt innsats og utholdenhet på veien. Individet har en tendens til å unngå oppgaver og situasjoner som overskrider persiperte evner og søker mot situasjoner der han eller hun mener å ha den kompetansen som kreves for å lykkes. De valg individet tar på sin livsvei vil kunne influere på hvilke ferdigheter og interesser som utvikles og de sosiale forbindelser som knyttes på veien (Bandura 1997). For å videre belyse hvilken betydning self-efficacy har for følelser, tanker, motivasjon og atferd skal vi se begrepet i lys av det å ha høye og lave forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Et individ med høye forventninger om mestring har større motivasjon for å delta eller kaste seg inn i nye utfordringer og større utholdenhet underveis. Han eller hun setter seg utfordrende mål og føler en sterk forpliktelse til å nå de. Individet ser på eventuelle hindringer som utfordringer som kan mestres og er oppgaveorientert, hvilket vil si at fokuset rettes mot å finne adekvate løsningsstrategier fremfor å fokusere på eventuelle mangler og fremtidige feilskjær. Eventuelle mislykkede forsøk årsaksforklares til feil løsningsstrategi, lav innsats, eller andre eksterne situasjonsfaktorer utenfor egen påvirkningskraft. Disse faktorene er eksterne elementer individet aktivt kan gå inn å forbedre, i motsetning til evner som er en stabil egenskap. Møter individet barrierer på veien er han eller hun rask til å reise seg, og øker innsatsen, noe som vil høyne sjansene for å lykkes (Bandura, 1998).

Et individ med lave forventninger om mestring vil ha tilbøyelighet for å vurdere oppgaven som vanskeligere enn den er og skyr oppgaven på grunn av at den blant annet kan oppfattes som en personlig trussel. Han eller hun har liten tro på å mestre oppgaven eller at det å engasjere seg i

oppgaven vil gi ønsket utbytte. Lave forventninger om mestring vil også senke individets ambisjoner og målsetting. Knyttet til den innsats og utholdenhet som eventuelt legges ned i oppgaven så vil individet være mer egoorientert og attribuere mislykkede forsøk til mangel på egne evner. Angsten for å feile eller sette seg selv i et dårlig lys bidrar til et fokus på å kartlegge mulighetene for eventuelle hindringer og feilskjær, samt å ha ytre årsaksforklaringer som kan forsvare de eventuelle feilskjærene. Dette medfører at det brukes mer energi og tid på å fokusere på det som kan gå galt enn å fokusere på adekvate løsningsstrategier. Individet har også lettere for å redusere innsatsen eller gi opp når barrierer dukker opp på veien, og er mer disponert for å streve med stress, angst og depresjon. I tillegg vil individet ha større vanskeligheter for å reise seg etter å ha møtt motgang. Sammenlagt vil lave forventninger om mestring bidra til et kognitivt og affektivt fokus som reduserer individets motivasjon for å søke utfordringer og individet har lettere for å ta valg som hindrer muligheter for å oppleve mestring, utvikling og generell velvære (Bandura, 1998).

2.2.2 Kilder til forvent om mestring

Bandura (1977, 1986, 1994) sier at det er fire hovedkilder til forventning om mestring. Autentiske mestringserfaringer og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner anses som indre kilder, og andres eksempler og verbal overtakelse regnes som ytre kilder (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Autentiske mestringserfaringer regnes som den viktigste kilden til mestring. Begrepet belyser at individet har opplevd tidligere mestringserfaringer relativt likt den oppgaven eller aktiviteten han eller hun nå står ovenfor, og erfaringene utgjør grunnlaget for forventninger om å mestre nåværende situasjon. Har individet erfaringer med å lykkes vil det øke forventning om å mestre, og har individet erfaringer med å mislykkes vil det minke dets forventninger om å greie tilsvarende oppgaver (Bandura 1997; Skaalvik 1999). Bandura (1986, 1997, 1998) legger vekt på at erfaringer med å lykkes spesielt er viktig i begynnelsen av en læringsprosess. Hvis individet opplever gjentatte erfaringer med å lykkes i starten av en læringsprosess, vil forventning om mestring styrkes i møte med tilsvarende oppgaver. Han eller hun er også bedre ”rustet” i forhold til å tåle å mislykkes med enkeltoppgaver senere, og det å oppleve noen feilskjær på veien vil i mindre grad svekke forventning om mestring. Har individet sterke forventninger om å lykkes med en oppgave basert på tidligere mestringsopplevelser er det også lettere å forklare eventuelle feil med andre faktorer enn de som er knyttet til vår egen dyktighet og kompetanse. Situasjoner der han eller hun erfarer å mislykkes kan dermed forklares med feil bruk av strategi på veien mot målet, lav innsats eller andre eksterne situasjonsfaktorer utenfor egen påvirkningskraft. Disse tre faktorene er eksterne elementer

individet aktivt kan gå inn å forbedre, i motsetning til evner som er en stabil egenskap. Bandura (1997) trekker således linjer mellom autentiske mestringserfaringer og attribusjon. Ved første øyekast skulle man tro at alle gode prestasjoner er med på å øke et individs forventning om mestring og at hindringer på veien mot målet kun har negative konsekvenser for troen om å mestre. Bandura (1997, 1998) poengterer at dette ikke er tilfellet. Det å måtte yte ekstra innsats, endre strategier og overvinne hindringer i læringsprosessen vil gi mestringserfaringer knyttet til å overkomme hindringer og føre til en mer stabil og styrket forventning om mestring innenfor det aktuelle området og lignende områder (Bandura, 1986).

Fysiologiske reaksjoner slik som hjertebank, angst, svetting, og tørr munn kan påvirke individets forventning om mestring. Kroppslige reaksjoner kan tolkes som tegn på inkompetanse som igjen svekker forventningen om å mestre oppgaven (Bandura, 1989a). Bandura (1986) poengterer at et individ med lav grad av forventning om mestring vil i større grad vil være sensitiv ovenfor kroppens signaler enn et individ med høy grad av forventning om mestring. En person med høy forventning om mestring vil i mindre grad oppleve stress og angst i tilknytning til oppgaven, og tolke de kroppslige reaksjonene som ”adrenalin-kick” som legger et adekvat grunnlag for konsentrasjon og bedre prestasjoner (Bandura 1997). Følelser er også en viktig kilde i forhold til troen på egen mestring. Det å være i godt humør kan bidra til å forsterke følelsen av å mestre situasjonen mens det å være i dårlig humør kan svekke personens tro på egen mestring (Bandura 1989a, 1997).

Andres eksempler er også i følge Bandura (1986, 1997, 1998) en kilde til forventning om mestring. Dersom individet sammenligner seg med andre som har mindre ferdigheter på det aktuelle området eller som utklasser seg med et mye høyere ferdighetsnivå, gir dette dårlig informasjon om egne evner. Hvis individet derimot sammenligner seg med andre som vurderes som lik seg selv, så vil de andres eksempler ha større påvirkning på individets mestringsforventninger. Å observere at disse lykkes vil være med på å øke individets forventning om mestring. Dersom individet observerer at andre lik seg selv mislykkes, til tross for iherdig innsats, vil dette være med på å minke individets forventninger om mestring (Bandura, 1997). Andres eksempler har spesielt stor betydning for forventning om mestring på områder hvor individet tidligere har mislyktes, føler seg usikker eller mangler erfaringer. I slike situasjoner kan det være vanskelig å stole på egne evner og ferdigheter (Bandura 1986, 1997). Kompetente modeller er en effektiv kilde for utvikling av tro på egen mestring da de vil kunne vise effektive strategier som kan brukes i utfordrende eller truende

situasjoner. Spesielt er dette viktig når individets følelse av inkompetanse ikke er et resultat av manglende ferdigheter, men er et resultat av feil bruk av strategi (Bandura 1998).

Verbal overtalelse innebærer å overbevise individet om at han eller hun innehar den kompetansen som kreves for å oppnå det man søker etter, og er dermed en metode for å skape forventning om mestring (Bandura 1986, Skaalvik 1999). Målet kan være å mestre en bestemt oppgave eller å prestere godt i en gitt sammenheng. Verbal overtalelse kan bidra til økt innsats og større utholdenhet i forhold til en oppgave, og dermed bidra til økte ferdigheter og tilhørende positive mestringsopplevelser. Overtalelse har størst effekt på et individ som har grunnlag for å tro at situasjonen kan mestres og det er en metode som bør brukes der det er realistisk å tro at individet vil mestre oppgaven innen et kort tidsrom. Å oppmuntre individet til å gå løs på oppgaver som han eller hun reelt sett ikke har kompetanse til å mestre, vil bidra til følelse av inkompetanse, svekke personens self-efficacy på det gjeldende området, samt bryte ned tilliten til det individet som prøver å overtale (Bandura 1986, 1997). Bandura (1998) poengterer at verbal overtakelse må brukes i kombinasjon av man legger til rette og strukturerer situasjoner som høyner mulighetene for å lykkes ut i fra egne forutsetninger.

2.2 Teori om selvbestemmelse

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (self-determination theory), er en teori om indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den er en motivasjonsteori basert på omfattende empirisk forskning som kan belyse motivasjon blant individer i alle aldersgrupper og innenfor ulike miljø (Deci & Ryan, 2008a; Ryan & Deci 2000c; Strandkleiv 2006.) Deci & Ryan (2000) ser på indre motivasjon ut i fra to tilnærminger: Den første tilnærmingen er at de beskriver indre motivert atferd som «the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequences» (Ryan & Deci, 2000a: 56). Hvilket vil si at indre motivert atferd springer ut i fra individets interesser, og at gleden over å gjennomføre aktiviteten er belønning i seg selv. Individet er således ikke avhengig av noen ytre sanksjoner eller ytre belønning for å gjennomføre aktiviteten. Den andre tilnærmingen er at de ser indre motivert atferd som en funksjon av individets grunnleggende psykologiske behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan 2000; Skaalvik & Skaalvik 2013). For at indre- eller autonome former for motivasjon skal fremmes og vedvare er det viktig at aktiviteten tilfredsstillende individets grunnleggende psykologiske behov. Miljømessige faktorer kan påvirke individets motivasjon ved å støtte eller motarbeide disse tre behovene (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Deci 2000a; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hvis behovene ikke blir imøtekommet vil dette kunne undergrave indre motivasjon, samt ha negativ

innvirkning på individets mentale helse og generelle velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Vi skal først se på de tre behovene før vi går nærmere inn på ulike typer motivasjon.

2.2.1 Tre grunnleggende psykologiske behov

Selvbestemmelse er det behovet Ryan & Deci (2002) vektlegger mest i sin teori, og det er en forutsetning for indre motivasjon. Selvbestemt atferd er basert på indre kontroll og handler om individets behov for å se seg selv som kilde eller opphav til egne handlinger. Individet opplever at handlingen er frivillig, basert ut i fra egne interesser og integrerte verdier, og at den er regulert ut i fra egne valg (Deci, et al., 1991; Ryan & Deci, 2002). Motsatt vil atferd basert på ytre påvirkning, slik som eksempelvis belønning eller trussel om negative sanksjoner, bære preg av ytre kontroll. Opplevelsen av kontroll kan være enten av subjektiv eller objektiv art, der den ytre kontrollerte handlingen reguleres ved at individet prøver å leve opp til normene, føyer seg til de ytre kravene eller utøver motstand. Individets motiverte atferd vil således variere ut i fra om han eller hun opplever situasjonen som selvbestemt eller kontrollert (Deci og Ryan 1985; Deci, et al., 1991; Ryan og Deci 2000b). Dersom individet i økende grad opplever å handle ut i fra ytre kontrollerende faktorer vil den indre motivasjonen bli undergravet (Skaalvik & Skaavik, 2012). Teorien påpeker at selvbestemmelse ikke er det samme som uavhengighet, da man i større eller mindre grad kan oppleve følelsen av selvbestemmelse til tross for påvirkning i fra eksterne kilder. Så lenge de eksterne oppfordringene eller kravene er basert på individets egne internaliserte verdier vil han eller hun oppleve seg selv som opphav til egne handlinger til tross for ytre kontekstuelle rammebetingelser (Ryan og Deci 2002).

Kompetanse er også et behov som blir vektlagt i teori om selvbestemmelse, da teorien belyser at individet har et medfødt behov for kompetanse (Ryan og Deci, 2002). Begrepet stammer fra White (1959) som i sin tid gikk bort fra fokuset på de driv-baserte handlingene som energikilde og over til at individets motivasjon var basert på dets behov for å ta i bruk og utvide sin kompetanse. Drivkraften eller energien i denne selektive og målrettede aktiviteten kalte han "effectance motivation" og refererte til den tilhørende følelsen av "efficacy" som vil si å sitte igjen med en subjektiv mestringsfølelse i forhold til egen kompetanse og evner (White 1959, Deci og Ryan 1985, 2000).

I likhet med White så ser ikke selvbestemmelsesteorien på begrepet kompetanse bare ut i fra individets oppnådde ferdigheter eller evner. Deci & Ryan (2000) benytter begrepet i sammenheng med menneskets behov for å føle seg kompetent i forhold til å *søke*, samt å *mestre* optimale utfordringer. Behovet for kompetanse handler således om at individet skal føle seg trygg på egen

effektivitet og dyktighet i forhold til å samhandle med sitt miljø, samt at miljømessige betingelser må være lagt til rette slik at individet kan utøve sine evner og ferdigheter (Ryan & Deci, 2002). Ut i fra dette perspektivet vil det å være kompetent omhandle individets grunnleggende forståelse for hvordan han eller hun skal velge adekvate løsningsstrategier på veien mot sine ønskede resultater eller mål (Deci et al., 1991). Hvis individets erfaringer fostrer en opplevelse av økt kompetanse leder dette til økt indre motivasjon og omvendt vil det å få følelsen av at ens kompetanse ikke strekker til redusere individets indre motivasjon for utfordringen (Ryan & Deci 2002).

Tilhørighet viser til individets behov for å føle seg i relasjon med andre mennesker og å være integrert i det kulturelle samfunnet man tilhører. Det å være i relasjon med andre handler om å gi omsorg, motta omsorg, følelsen av å være akseptert, samt å være en del av et felleskap. Tilhørighet vil i denne sammenhengen derfor ikke handle om å oppnå spesifikke resultater eller formell status, men ha stor betydning for individets indre motivasjon knyttet til mellommenneskelige kontekster. I dagliglivet vet vi derimot at individet ikke alltid har behov for å være en del av et felleskap blant annet fordi mange aktiviteter kan gjennomføres på egen hånd. Indre motiverte aktiviteter kan dermed også være av individuell karakter og således spiller tilhørighet en mer distansert rolle i forhold til indre motivasjon enn behovene for selvbestemmelse og kompetanse. Tilhørighet er derimot et viktig element knyttet til internalisering. Behovet for tilhørighet vil være av vesentlig betydning i forhold til å regulere og internalisere holdninger og verdier fremmet av andre mennesker (Reeve, Deci & Ryan, 2004)

2.2.2 Ulike typer motivasjon

Teori om selvbestemmelse vektlegger at all motivert atferd er forankret i individets *intensjon* eller hensikt for å handle (Deci & Ryan, 1994). Hvilke intensjoner som ligger bak individets atferd har betydning for hvilken type motivasjon som er fremtredende (Deci & Ryan 1994; Deci & Ryan, 2008b). Teorien skiller mellom amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2008b; Skaalvik & Skaalvik 2012, 2013). Dersom det ikke ligger noen intensjon bak individets handlinger betegner Deci & Ryan (2008b) dette som amotivasjon, mens indre og ytre motivasjon betegnes som intensjonelle. Hvilke av de tre typene motivasjon som ligger til grunn for individets handlinger vil kunne ha betydning i forhold til bruken av adekvate problemløsnings- og læringsmetoder, samt prestasjoner og generelle velvære (Deci & Ryan, 2008b). Ut i fra studiets fokus på studenter som har valgt dette studiet basert på egen selvbestemmelse så vektlegges presentasjonen av indre motivasjon, samt autonom ytre motivasjon.

Indre motivasjon er den mest autonome formen for motivasjon. Indre motivert atferd kan sees i sammenheng med individets grunnleggende behov for å være selvbestemt og kompetent i forhold til sine omgivelser. Ut i fra fri vilje, nysgjerrighet og interesse legges det ned tid og energi i å gjennomføre aktiviteten. Indre motiverte handlinger kjennetegnes ved at de er fri for press og aktivitetene oppleves som optimalt utfordrende. Aktiviteten har egenverdi og opplevelsen av å mestre optimale utfordringer gir følelse av kompetanse, samt glede og tilfredstillelse. På bakgrunn av dette regnes indre motivasjon som den optimale formen for motivasjon. De positive opplevelsene knyttet til å delta vil, som tidligere nevnt, fungere som belønning i seg selv og det blir unødvendig med ytre påvirkninger i form av belønninger eller straff for å gjennomføre aktiviteten (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Deci 2000a). .

Indre motivasjon har positiv innvirkning både på det kognitive, affektive og sosiale planet og det å være indre motivert for læringsaktiviteten vil derfor være av positiv betydning for et individ som befinner seg i en lærings situasjon. Når han eller hun opplever valgfrihet og er indre motivert for oppgaven eller aktiviteten, så legger dette til rette for prosesser som fremmer hukommelse, spontanitet, kreativitet og mer adekvate læringsstrategier (Deci & Ryan 1985, Deci & Ryan 2008b). Å bygge et stimulerende læringsmiljø som legger til rette for utviklingsmuligheter basert på individets interesser fostrer dermed en sterk drivkraft for læring (Ryan & Deci, 2009). Under utførelsen av optimalt utfordrende aktiviteter kan det indre motiverte individet gå helt opp i aktiviteten, og glemme tid og sted i form av en «flyt» tilstand (Csikszentmihalyi, 1990)

Ytre motivasjon vil si at individets intensjoner eller motivasjon ikke er basert på indre tilfredstillelse og glede (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I hvilken grad individet er entusiastisk og regulerer den ytre motiverte aktiviteten ut i fra fri vilje og eget initiativ, eller at aktiviteten oppleves som lite lystbetont og således utføres motvillig, henger sammen med i hvilken grad individet opplever den som kontrollert eller selvbestemt. Teorien belyser således ulike former for ytre motivasjon som representerer ulike grader av selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Autonom ytre motivasjon er basert på at individet har internalisert verdien av å gjennomføre oppgaven eller aktiviteten. Ut i fra drivkraften for å handle ut i fra egen selvbestemmelse, samt å føle tilhørighet, kan individet ta opp i seg og gjøre om ytre verdier og regler til sine egne verdier. Denne prosessen kalles internalisering (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2002a; Skaalvik & Skaalvik 2012,). Gjennom internalisering og integrering kan situasjoner som i utgangspunktet er ytre styrt og kontrollert av miljømessige krav, oppleves som selvbestemt og aktiviteter som i utgangspunktet ikke er basert på egne interesser gjennomføres fordi den vurderes som viktig eller

nyttig (Deci & Ryan, 1994; Ryan & Deci, 2009). Handlingen er allikevel basert på ytre motivasjon fordi drivkraften ikke springer ut i fra studentens glede og egeninteresse. Fokuset er rettet mot å oppnå et bestemt utbytte eller mål ut i fra den nytteverdi som ligger til grunn for å fullføre oppgaven (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2002). Autonom ytre motivasjon kan eksemplifiseres gjennom individet som gjør ekstra oppgaver i et fag, ikke på grunnlag av interesse for faget i seg selv, men fordi det å oppnå gode resultater i faget oppleves som viktig i forhold til videre karrieremuligheter (Niemeć & Ryan 2009).

Kontrollert ytre motivasjon står i kontrast til indre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Individet handler ut i fra press om å imøtekomme ytre kontekstuelle krav eller ønske om belønning. Opplevelsen av kontroll kan være enten av subjektiv eller objektiv art, og individet kan enten prøve å leve opp til normene eller yte motstand mot å gjennomføre oppgaven eller aktiviteten. (Deci og Ryan 1985, Ryan og Deci 2000b).

2.4 Teori om verdier

Eccles expectancy- value teori har fokus på hvordan forventninger og verdier har betydning for motivasjon. Teorien er langt på vei bygget ut i fra Atkinsons teori om prestasjonsmotsivasjon. Teorien skiller seg likevel ut fra en del av Atkinsons grunntanker. For det første anser ikke teorien at motivasjon er et personlighetstrekk og den er mindre mekanistisk. For det andre utdypes forventninger og verdier i større grad ut i fra et bredere spekter av psykologiske, sosiale og kulturelle faktorer. Sist men ikke minst så fremhever teorien at det er en positiv sammenheng mellom individets forventninger og verdier (Eccles & Wigfield, 2002). I likhet med Sosial kognitiv teori (Bandura 1989b) har teorien et fokus på individets forventninger om å mestre. Selv om verdier ligger til grunn for Banduras syn på motivasjon har Eccles tydeliggjort verdienes betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Teorien sier derfor at motivasjon er et resultat av hvilken verdi oppgaven har for individet, samt hvilke forventninger personen har til å mestre oppgaven (Wigfield & Eccles, 2000). Individets forventninger og verdier har betydning for hvilke aktiviteter som velges, hvilken innsats og utholdenhet individet har for å løse en oppgave, og vil kunne påvirke individets prestasjoner (Wigfield & Cambria, 2010).

Eccles & Wigfield (2002) nevner flere faktorer som påvirker individets mestringsforventninger i møte med en oppgave eller en aktivitet. Det kan være vanskelighetsgraden på oppgaven, tidligere erfaringer, hvilke forventninger som stilles i fra signifikante andre, attribusjon av tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver og generell akademisk selvvurdering. Verdiene kan bli

påvirket av forventninger fra signifikante andre, individets selvoppfatning samt sosiale og kjønnsbaserte rolleforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005, 2013).

Wigfield & Eccles (1992) foretok flere store studier der de forsket på forholdet mellom mestringsforventninger og verdier. Ut i fra dette forskningsarbeidet ble det utarbeidet fire forskjellige aspekter av verdibegrepet: Personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad.

Personlig verdi (*attainment value*), er inspirert av Battle (1966). Verdien referer til de mål som individet synes er *viktig* å oppnå (Eccles & Wigfield, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Wigfield & Eccles, 2002). Verdien kan sees i sammenheng med individets selvoppfatning. Et individ som ser på seg selv som dyktig innen et fagområde vil se større verdi av å utføre oppgaver og aktiviteter innen fagområdet enn et individ som oppfatter seg selv som lite flink. For individet som opplever seg selv som dyktig vil det å prestere godt være av stor verdi fordi de gode prestasjonene blir en bekreftelse på individets oppfatning av seg selv. Omvendt vil være tilfelle for et individ som ikke føler seg dyktig innen fagområdet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Indre verdi (*intrinsic value*) er et begrep som er relativt likt Deci & Ryans (2000) definisjon på indre motivasjon. Begrepet beskriver individets interesse for oppgaven, aktiviteten eller emnet, samt den tilfredstillelse og glede som er knyttet til å utføre den (Skaalvik & Skaalvik, 2013)

Nytteverdi (*utility value*) beskriver hvilken betydning oppgaven har for individets fremtidige mål. Denne verdien kan til dels sammenlignes med Deci & Ryans (2000) begreper om indre- og ytre motivasjon. Dersom studenten velger å ta et lite engasjerende studieemne på grunnlag av at det er viktig for fremtidig yrkeskarriere, kan det sammenlignes med ytre motivasjon. Drivkraften for å handle er basert på forventning om å oppnå en ytre belønning og er ikke tuftet på egne interesser. Dersom studenten tar studieemnet fordi det er i samsvar med dypt verdsatte personlige mål så er verdiene mer tuftet på indre motivasjon (Wigfield et al., 2006; Wigfield, Tonks & Claudia, 2009).

Kostand (*cost*) er knyttet til alle de negative sidene ved å engasjere seg i en oppgave eller aktivitet. Det kan være i form av hvor mye innsats individet må legge ned i oppgaven for å greie den eller hvor mye hun eller han må forsake for å nå sitt mål. Jo større kostand det er for individet å gjennomføre en oppgave i forhold til utbytte, jo mer vil verdien av oppgaven synke. I tillegg vil verdien på de aktivitetene individet må forsake for å gjennomføre den valgte oppgaven være av betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Wigfield et al. 2009). Dersom individet verdsetter hytteturer med familien svært høyt, men ikke kan reise på grunn av en mappeinnlevering, vil det å gjennomføre mappeoppgaven oppleves som en større kostnad for studenten enn hvis studenten foretrakk å være hjemme. Skaalvik (1999) viser til Eccles (1984) som presiserer at kostand også kan

være influert av psykologiske faktorer. Dersom individet oppfatter oppgaven som vanskeligere enn sine forutsetninger for å mestre oppgaven vil frykten for å feile være en kostnad forbundet med å engasjere seg i den.

2.5 Teoriene anvendt i en utdanningskontekst

Ut i fra teori om mestring, selvbestemmelse og verdier skal jeg gi en kort beskrivelse av de viktigste faktorene som teoriene belyser i forhold til å skape et læringsmiljø der studentene erfarer motivasjon og mestring. Det er verdt å nevne at selv om teoriene har mye til felles så har de også ulike nyanser og begrepsforklaringer som kunne vært sammenlignet. Med utgangspunkt i min problemstilling og nødvendig avgrensning av oppgavens omfang er dette utelukket og fokuset rettes mot pedagogisk tilrettelegging av læringsmiljøet.

De tre teoriene belyser sammenlagt at utdanning og karrierevalg samt motivasjon for studiet underveis kan være påvirket av studentens kompetanse, forventninger, verdier og behov (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Niemiec & Ryan, 2009; Wigfield et al., 2006.) Desto sterkere forventninger studenten har til å mestre ulike utdanningsløp jo flere utdanningsvalg vurderes som mulige. Studenten har også større interesse for utdanningen som velges, og er mer innsatsvillig, løsningsfokusert og utholdende underveis noe som kan ha betydning for studieprestasjonene. (Betz & Hackett, 2006; Hackett & Betz, 1992; Lent, Brown & Hackett, 1994; Linnenbrink & Pintrich, 2003, Wigfield, 1994). For å øke eller opprettholde studentens motivasjon er det viktig å legge til rette for positive mestringserfaringer allerede i starten av studiet (Bandura, 1997). Samtlige av de tre teoriene vektlegger at studentens opplevelse av kompetanse, og således dets motivasjon og mestringsopplevelse, kan støttes ved at læreren og studenten i felleskap setter *adekvate mål* samt at læreren gir *optimalt utfordrende oppgaver*. Det er også vesentlig at læreren *veileder, støtter og oppmuntrer* studenten til å utforske og ta i bruk adekvate problemløsningsstrategier (Deci et al., 1991; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Niemiec & Ryan, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Wigfield, 2009)

Å legge til rette for optimalt utfordrende oppgaver innebærer at læreren har kjennskap til studentens ferdigheter og evner (Schunk, 1985; Wigfield, 2009). Oppgaven bør strekke seg over de ferdigheter og den kunnskap som studenten har fra før og være innenfor en rekkevidde der studenten har mulighet for å lykkes med litt ekstra anstrengelse og innsats. Å mislykkes med for vanskelige oppgaver etter iherdig innsats vil minke følelsen av kompetanse, gi negative mestringserfaringer og redusert motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Niemiec & Ryan, 2009). Å lykkes med for lette eller trivielle oppgaver vil ikke oppleves som

interessant selv om studenten er kompetent til å utføre oppgaven (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 200b). For lette oppgaver kan også indirekte gi studenten misvisende informasjon om at læreren har liten tilro til hans eller hennes ferdigheter og evner (Linnebrink & Pintrich, 2003). For lette oppgaver kan dermed også redusere følelse av kompetanse og opplevelse av reell mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg til at oppgavene som gis bør være optimalt utfordrende vil studentens motivasjon og innsats øke dersom han eller hun *ser verdien* av oppgaven som blir gitt, og at oppgavene oppleves som *interessant* og *relevant* (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når studenten møter oppgaver som ikke oppleves som personlig viktige eller interessante kan læreren forklare dens nytteverdi ved å gjøre rede for oppgavens relevans knyttet til studentens fremtidige mål (Niemiec & Ryan, 2009; Wigfield, 2009).

Teori om selvbestemmelse vektlegger også betydningen av å skape et autonomistøttende læringsmiljø. En utdanningskontekst basert på mulighetene for å ta valg samt å utforske egne problemløsningsstrategier og interesser fremmer indre motivasjon for studiene. At læreren åpner opp for at studentene kan komme med innspill i forhold til undervisningens organiseringsformer og innhold, vil også være av betydning for å skape et autonomistøttende læringsmiljø (Deci et al., 1991).

En annen viktig del for å øke motivasjon og forventning om mestring er at studentene har et positivt forhold til læreren og får opplevelsen av å motta informative, konkrete, områdespesifikke og positive tilbakemeldinger (Bandura 1997; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Niemiec & Ryan, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Teori om selvbestemmelse belyser at når studenten mottar positiv og informativ feedback i forhold til å ha mestret de selvinitierte og utfordrende oppgavene gir det en følelse av kompetanse og autonomi noe som foster indre motivasjon. Her er det verdt å presisere at læreren ikke bør gi feedback på en kontrollerende måte, eksempelvis i form av « det var bra du gjorde som jeg sa» (Deci et al., 1991; Niemiec & Ryan, 2009). Ryan & Deci (2000b) poengterer i denne sammenheng at følelsen av kompetanse kun vil øke studentens indre motivasjon hvis den er ledsaget av en følelse av selvbestemmelse og indre årsaks lokalisering. Teori om selvbestemmelse belyser også at det å få positiv feedback på for lette oppgaver ikke vil øke individets persiperte kompetanse (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b; Niemiec & Ryan, 2009).

Teori om mestring belyser også at informative og områdespesifik feedback er vesentlig for at studenten skal kunne identifisere personlige styrker, få et realistisk syn på hva de mestrer samt adekvate verktøy til hvordan kompetansen kan økes Det er også fordelaktig at læreren fremmer attribusjon av mislykkede forsøk til mangelfull innsats eller feil bruk av strategi samt veileder og

støtter individet ved utprøvingen av nye mestringsstrategier. Dersom studenten vet hvordan han eller hun skal ta i bruk effektive løsningsstrategier vil dette skape større forventninger om å mestre oppgaven. En student som har fått tilbakemelding på inkompetanse og ikke har kjennskap til adekvate løsningsstrategier vil lettere unngå utfordringer, redusere innsats og gi opp i møte med vansker (Bandura 1997). Dersom studenten opplever at feilskjæret skyldes lav intelligens og manglete evner vil det være vanskelig å tro på fremtidig mestring da dette ofte, og særlig av voksne, regnes som stabile egenskaper (Bandura (1997; Linnebrink & Pintrich, 2003)

Det er også viktig å legge til rette for et læringsmiljø som fremmer tilhørighet. Det handler om å legge til rette for et læringsmiljø der studenten opplever seg som en reell bidragsyter, møter reelle studieoppgaver som bidrar til forventning om mestring. I tillegg handler det å legge til rette for tilhørighet i læringsmiljøet om at individet blir sett, akseptert og verdsatt av medstudenter og lærere i studiemiljøet (Reeve, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Følelse av tilhørighet er også viktig for å fremme internaliseringsprosessen og autonome former for motivasjon. Studenten vil lettere internalisere verdier og studiepraksis i fra mennesker han eller hun føler tilhørighet til (Wigfield & Tonks, 2002 Martin & Dowson, 2009). En student som ikke føler tilhørighet vil i større grad kunne basere sin drivkraft på ytre belønninger og kontroll (Niemic & Ryan, 2009) Det å føle tilhørighet med medstudenter og lærere har også betydning. Å se medstudenter som de vurderer som lik seg selv lykkes med sine læringsstrategier kan styrke tro på egen mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

3 Metode

Etter gjennomgang av teori om motivasjon og mestring ble den endelige problemstillingen identisk med den foreløpige tredelte problemstillingen: *Hvilke erfaringer og forventninger ligger til grunn for valg av studiet? Hvilke erfaringer i løpet av studiet skaper motivasjon og forventning om mestring? Hvilket utbytte har de av å ha deltatt i studiet?*

I dette kapitlet vil jeg først begrunne valg av metode ut fra problemstilling. Deretter blir de ulike stadiene i forskningsprosessen belyst før kapitlet avsluttes med et innblikk i forskningens kvalitetsmessige og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju

Min tredelte problemstilling har til hensikt å gi et bilde på studentenes motivasjon og mestringsopplevelser knyttet til deltakelse i årsstudiet i barne- og ungdomsarbeid. For å få innblikk

i deres forventninger, erfaringer og opplevelser var det formålstjenlig å velge en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. En kvalitativ tilnærming egner seg godt når det skal samles inn fyldige data på et område der det foreligger lite eller ingen forskning fra før. Da årsstudiet i barne- og ungdomsarbeid var et pilotprosjekt var det hensiktsmessig å velge et forskningsverktøy som var åpent og fleksibelt med tanke på å kunne endre datainnsamling, problemstilling og analyse underveis i forskningsprosessen (Cresswell, 2013; Thaagaard, 2009).

I min studie brukte jeg et halvstrukturert intervju. I det halvstrukturerte intervjuet utarbeides en intervjuguide der det på forhånd settes opp bestemte tema. Forskeren har mulighet til å tilpasse rekkefølgen på temaene underveis og således være åpen for å følge nye innspill og veier (Kvale, 1997; Kvale & Brinkman, 2010; Ryen, 2002). Selv om jeg kunne endre og tilpasse rekkefølgen ut i fra det som ble naturlig i intervjusamtalen var det nyttig å ha noen fastlagte tema å forholde seg til for å sikre at samtalen ikke sporet av. I tillegg til at intervjuet er egnet for å få individuell informasjon fra hver informant var det å sikre at samtalen var innom alle hovedtemaene nyttig når jeg skulle sammenligne informantenes svar (Kvernmo, 2010). Andre fordeler med å velge intervju er at jeg umiddelbart får tilgang til informantenes meninger og opplevelser, ikke bare gjennom de uttalelser som blir gitt, men også igjennom deres kroppsspråk, tonefall og ordvalg (Kvale, 1997). Intervjuet gav meg muligheten til å stille vide inngangsspørsmål med den hensikt å få tak i studentens umiddelbare tanker, samt at jeg kunne følge opp informantens uttalelser ved å stille utdypende spørsmål. Det å kunne oppfordre informanten til å utdype interessant informasjon gav muligheter for nye vinklinger som jeg ikke hadde tenkt på ut i fra min forforståelse. Jeg kunne deretter oppsummere det informanten sa og således få bekreftet om jeg hadde forstått informanten riktig. Informanten på sin side hadde mulighet for å spørre meg om å reformulere spørsmålet dersom det var spørsmål som var uklare. Sammenlagt var dette trolig med på å styrke forskningens reliabilitet. (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2010; Kvernmo 2010; Ryen, 2002).

I det kvalitative intervjuet er forskeren svært delaktig i forskningsprosessen og således et viktig instrument (Nilssen, 2012). Under intervjuet vil forsker og informant i felleskap utvikle kunnskap og forståelse der partenes perspektiver er med på å definere og gi retning for intervjuet. En viktig del av intervjusituasjonen og studiets kvalitet er således relasjonen mellom forsker og informant. Relasjonen kan påvirke intervjusituasjonen og de svar informanten velger å gi. I kombinasjon med mine forskningsmessige føringer la jeg derfor stor vekt på å legge grunnlaget for en intervjusituasjon preget av interesse, trygghet og tillit (Thagaard, 2009). Selv om intervjuet er en samtale mellom to mennesker om et tema av felles interesse, har det også et bestemt formål der det

tas i bruk en bestemt metode og spørreteknikk. Jeg prøvde således å være bevisst de føringer som var lagt i fra min side. Det er jeg som definerer situasjonen og har valgt samtaletema, og således er det et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant (Kvale, 1997). Det var viktig å være bevisst den påvirkningen jeg kunne ha på forskningen gjennom min forforståelse (Nilssen, 2012; Tjora, 2012).

Min forforståelse består av en kombinasjon av teori og egne personlige erfaringer. Mitt teoretiske grunnlag er knyttet til teori om forventning om mestring, selvbestemmelse og verdier. I tillegg har jeg satt meg inn i noe forskning om hva som kjennetegner voksne i en læringssituasjon. Mine personlige erfaringer er som tidligere nevnt å være kollega til fagarbeidere innen barne- og ungdomsarbeiderfaget, samt at jeg selv er voksen student. Det kan være fordeler og bakdeler med min forforståelse. Informantene og jeg har en del til felles og således kan det være at vi langt på vei forstår hverandre og lettere «snakker samme språk». Ut i fra at informantene vet litt om min bakgrunn kan de ha forutinntatte meninger eller forventninger knyttet til hva jeg er ute etter og derfor svare ut i fra de antatte forventningene. Mine forkunnskaper og erfaringer gir på den ene siden muligheter for gjenkjennelse. På den andre side er jeg ikke tilknyttet det aktuelle studiemiljøet og er derfor trolig mer åpen for å se det som er ulikt egne erfaringer. Det kan bidra til at det blir lettere å se forskjeller og nyanser i datamaterialet.

3.2 Informanter

Ut i fra min problemstilling og det halvstrukturerte intervjuet som metode startet jeg prosessen med å finne et egnet utvalg av informanter som deltok i årsstudiet. Før jeg gjennomførte studien ble det sendt ut et informasjonsskriv til «portvaktene», altså de som hadde myndighet til å gi meg tilgang til informantene (Dalen, 2011). I min studie besto portvaktene av de to høyskolene, samt Fagforbundet. De tre partene hadde ingen innvendinger mot at jeg gjennomførte studien. Etter godkjenning fra de tre partene kontaktet jeg en barne- og ungdomsarbeider jeg kjenner som deltok i høgskolestudiet. Hun samtykket i å gjennomføre et prøveintervju, samt å hjelpe meg med å skaffe informanter på neste studiesamling. Hun delte ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til studentene på samlingen. Uten at jeg ønsket å legge så mange føringer på forhånd ville jeg gi tilstrekkelig informasjon knyttet til intervjuets tema og hva som skulle skje under intervjuet. Videre kontakt ble i form av en telefonsamtale der vi avtalte tid og sted for intervju. Intervjuene ble gjennomført høsten 2006 da studentene var i slutfasen av studiet.

Våren 2006 var det 30 studenter som tok årsstudium i barne- og ungdomsarbeid. Av de 30 var det to menn og atten kvinner i alderen 27-54 som samtykket i at jeg kunne kontakte dem for å delta i undersøkelsen. Deretter gikk jeg grundig igjennom alle samtykkeskjemaene og tok utgangspunkt i å få noe variasjon ut i fra følgende utvalgs-kriterier: kjønn, alder, sivilstatus, utdanning og arbeidserfaring, samt nåværende arbeidssted. I tillegg ønsket jeg en fellesnevner blant informantene og det var at de måtte arbeide som fagarbeidere i barne- og ungdomsarbeid ved siden av studiene. Det var av betydning at de hadde erfaring med å ta et fagbrev, samt at de hadde praksis og god kjennskap i yrkesrollen. Her er det verdt å nevne at jeg tok utgangspunkt i kompetansekravet til yrket, hvilket vil si at det minimum var fagbrev som lå til grunn for deres stilling og arbeidsoppgaver.

For å legge et godt grunnlag for tolkning og analyse, valgte jeg i utgangspunktet syv informanter. Antallet ble også valgt av hensyn til at det halvstrukturerte intervjuet er en tidkrevende prosess. Jeg hadde ikke noen relasjon til informantene på forhånd annet enn at de kjente barne- og ungdomsarbeideren jeg prøvde intervjuet. Da en av de yngste informantene gjennomførte halvparten av intervjuet og deretter av naturlige årsaker måtte trekke seg, ble vedkommende tatt ut av datamaterialet. Selv om informanten var med på å gi større variasjon i utvalget var det på daværende tidspunkt ingen som ut i fra utvalgs-kriteriene kunne fylle informantens plass, og derfor valgte jeg å lande på seks informanter. Knyttet til alder, kjønn, sivilstatus og nåværende arbeidssted var det fem kvinner og en mann i utvalget i alderen 35-54 år. Samtlige hadde samboer eller var gift. En informant arbeidet i barnehage, fire arbeidet i barneskole og en arbeidet i ungdomsskole. De hadde mange års erfaring som fagarbeidere i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Mer informasjon om informantene kommer i kapittel 4, Empiri.

3.3 Intervjuene

3.3.1 Utforming av intervjuguide

I mine forberedelser til intervjuguiden hadde jeg som tidligere nevnt satt meg inn i teori om motivasjon og mestring samt forskning om voksne i en læringssituasjon. I tillegg satte jeg meg inn i teori om det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter utformet jeg i samarbeid med min veileder en intervjuguide der vi kom frem til et bredt spekter av nyttige kategorier og spørsmål. Jeg valgte å ta med noen støtteord for ytterligere spørsmål som jeg kunne ta i bruk dersom informanten ikke berørte de aktuelle delene av hovedtemaene. Intervjuguiden besto av følgende kategorier: selvoppfatning, tidligere skoleerfaringer, motivasjon for utdanning, forventninger til studiet,

rammer for å kunne ta utdanning knyttet til studentenes hverdagsliv, studiets innhold og organisering, medstudenter, forelesere, selvregulering, egen mestring av studiet samt studentenes utbytte av studiet.

Med den målsetting å legge til rette for en avslappet og god relasjon med informantene tok jeg i bruk «traktprinsippet». Det vil si at jeg valgte å starte intervjuguiden med noen brede «ufarlige» spørsmål knyttet til generell livssituasjon og personlige karakteristika som lå litt i randsonen i forhold til hva som var relevant, men som fungerte som gode oppvarmingsspørsmål (Dalen, 2011). Deretter gikk jeg over til de mer sentrale spørsmålene som innebar ulike åpne spørsmål, samt formuleringer der jeg ba informanten om mer detaljerte beskrivelser. Dette gjorde jeg med det mål for øyet å legge til rette for innholdsrike og fyldige svar omkring studiets tema. Jeg avsluttet intervjuet med et spørsmål om informanten ønsket å utdype svarene eller tilføye noe mere og deretter takket jeg informanten for intervjuet.

3.3.2 Utprøving

Da jeg hadde utarbeidet et utkast til intervjuguide foretok jeg et prøveintervju med en barne- og ungdomsarbeider som gikk på ettårsstudiet. Jeg valgte å ta opp prøveintervjuet på lydbånd og video. Målet med prøveintervjuet var å se hvordan informanten oppfattet mine spørsmål, øve meg i rollen som intervjuer, samt å kvalitetssikre at intervjuguiden var et adekvat verktøy i forhold til mine foreløpige problemstillinger. Rett etter at vi var ferdige med prøveintervjuet hadde jeg en god og konstruktiv samtale med barne- og ungdomsarbeideren. Hun kom med innspill i forhold til om spørsmålene var formulert klart og entydig, hvilke tema og spørsmål hun anså som relevant, samt egen opplevelse av intervjusituasjonen. Etter samtalen skrev jeg en to siders forskerlogg der jeg tømte hodet for tanker, ideer og refleksjoner som jeg satt igjen med etter prøveintervjuet. Deretter så jeg videoen og hørte på lydopptaket. Jeg gjorde ikke de store endringene i intervjuguiden. Noen av spørsmålsformuleringene ble finpusset, noen spørsmål ble fjernet, og noen få lagt til.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg informerte samtlige informanter om at de måtte sette av minst 1,5 time til intervjuet. Studentene fikk selv velge hvor de ønsket å la seg intervjuet, det eneste kriteriet var at vi måtte sitte en plass der vi kunne sitte uforstyrret. Samtlige av informantene valgte å komme hjem til meg. Det overrasket meg litt at de tok dette valget, men som en av studentene uttrykte:

Det er ikke så hjemmekoselig på skolen, og ikke har jeg tid til å rydde hjemme, så jeg vil gjerne komme hjem til deg!

Ulempen kunne være at det var på mitt «territorium», men fordelen var at de kunne gå når de ville, avgrense intervjutiden selv i en travel hverdag, samt at de slapp egne forberedelser. Jeg satte frem drikke og litt å bite i, da intervjuene ble tatt på ettermiddagen etter endt arbeidsdag. Hvert intervju ble på et tidsintervall mellom 1,5-2,5t. De to første intervjuene ble tatt opp på bånd og fire ble tatt opp på digitalt lydspor.

Jeg startet intervjuene med å takke informantene for at de var villige til å stille opp til intervju, gav repeterende informasjon fra informasjonsarket som omhandlet studiets tema, konfidensialitet, oppbevaring av lydopptak samt retten til trekke seg når som helst i studien. Deretter begynte jeg med noen innledende spørsmål for at informanten skulle føle seg trygg og for at jeg skulle bli bedre kjent med informanten. Dette er viktig for at jeg i min tolkning og fremstilling av datamaterialet skal kunne være så nært opp i mot informantens forståelse og perspektiv som mulig (Dalen 2011). Under intervjuet gikk vi igjennom de ulike temaene og når vi skiftet tema oppsummerte jeg hva informanten hadde sagt for å sikre at jeg hadde forstått informantens uttalelser. Informanten fikk også muligheten til å endre eller legge til opplysninger (Gudmundsdottir, 2011).

Da dette var en pilotstudie var det ikke mulig å bygge min intervjuguide ut i fra tidligere erfaringer eller kunnskap direkte knyttet til videreutdanning for barne- og ungdomsarbeidere. På dette grunnlag var det viktig for meg å være åpen for innspill i fra informantene, samt å ta i bruk oppfølgingsspørsmål for å utdype informantenes erfaringer og opplevelser. Under hele intervjuet prøvde jeg å støtte opp om den trygge rammen ved å gi korte nonverbale- og verbale bekreftelser. Jeg spurte også hver informant om det var noen tema de ville tilføye i forhold til den opprinnelige intervjuguiden. Dersom det kom frem flere nye tema ville jeg ha gjennomført et oppfølgingsintervju, men ingen av informantene uttrykte at det var noen spørsmål eller tema som manglet. Jeg opplevde at informantene var ivrige etter å uttrykke sine erfaringer og opplevelser og tre uttalte at de opplevde det som «luksus» at noen viste slik interesse for dette pilotprosjektet. Etter hvert intervju tok jeg frem loggboken og noterte mine refleksjoner.

3.4 Analyse og tolkning (og utvikling av kategorier)

For å få en best mulig innsikt i datamaterialet, samt å ivareta en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold valgte jeg å transkribere intervjuene selv. Etter transkriberingen utgjorde de seks intervjuene 211 sider tekst.

Selv om det er teksten som utgjør grunnlaget for analysen er det slik at forskeren begynner å analysere allerede ved første intervju. Datainnsamling og analyse består således av gjentatte dynamiske prosesser (Postholm, 2010). Kjernen i den kvalitative analyseprosessen er metaforen om den *hermeneutiske sirkel* eller *hermeneutiske spiral*. Metaforen beskriver den dialektiske vekselvirkningen hvor forskeren veksler mellom deler og helhet, eller å gå frem og tilbake mellom empiri og teori, på jakt etter dypere forståelse knyttet til forskningens problemstillinger (Fuglseth, 2006; Kvale & Brinkmann, 2010; Kjeldstadli, 1999). Analyseprosessen fortsetter til forskeren opplever at tolkningene ikke tilfører noe nytt, vurderer kategoriene som gode, samt at forskeren ved gjentatte gjennomlesninger vurderer det slik at det er en god sammenheng i det som er funnet (Askerøi & Høie, 2010).

Jeg startet analysen med å lese igjennom de transkriberte tekstene flere ganger og noterte momenter og refleksjoner knyttet til de mønstre jeg begynte å se i materialet. Jeg utførte en meningsfortetting av informantens utsagn, hvilket vil si at jeg komprimerte teksten til kortere setninger og fremstilte meningen med færre ord (Kvale, 1997). Da jeg hadde lest transkripsjonene gjentatte ganger markerte jeg alle utsagn som jeg anså som relevante i tilknytning til min tredelte problemstilling. Da satt jeg igjen med en tekst der jeg kunne se likhetstrekk mellom informantens uttalelser og således organisere hovedkategorier. Da jeg ut i fra den teoretiske forberedelsen hadde gått bredt ut med mange foreløpige kategorier kunne jeg nå sorterte utsagnene inn under disse fire hovedkategoriene: *Bakgrunn for valg av studium, forventninger til studiet, erfaringer underveis i studiet, samt utbytte etter avsluttet studium*. Etter dette gikk jeg igjennom de ulike utsagnene som jeg hadde plassert under hver hovedkategori og samlet de i relevante underkategorier. Beskrivelse av kategoriene både empirisk og teoretisk kommer frem i kapittel 4, Empiri.

Denne måten å fremstille data på kalles for en temasentrert tilnærming, hvilket vil si at jeg sammenlignet informantens utsagn knyttet til hvert tema (Thagaard 2009). Denne fremgangsmåten opplevde jeg som formålstjenlig i forhold til å se likhetstrekk og forskjeller, samt mønstre og sammenhenger i datamaterialet (Halvorsen, 1987) Selv om temasentrert tilnærming er egnet for å gi

dyper forståelse av hvert tema, har en av innvendingene mot tilnærmingen vært at den kan løsrive de ulike tekstdelene eller utsagnene i fra sin sammenheng (Thagaard, 2009). Da jeg selv hadde transkribert datamaterialet ble det lettere for meg å kategorisere utsagnene uten at tekstene ble løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng, samt å se sammenhengen mellom de ulike utsagnene på tvers av de ulike kategoriene. Jeg gikk igjennom materialet gjentatte ganger for å sikre at tema og innhold belyste mine tre problemstillinger. Jeg sjekket deriblant om kategoriene var forankret i råmaterialet, at de var meningsfulle og kommuniserbare, samt at de gjenspeilet forskningens formål (Askerøi & Høie, 2010).

3.5 Vurdering av forskningens kvalitet

Ved vurdering av forskningens kvalitet er det tre begreper som er viktig å ta stilling til i forskningsprosessen: *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*.

Det første begrepet, ***reliabilitet***, omhandler i hvilken grad forskningen er utført på en pålitelig eller tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009). Grunnet små utvalg, informantenes og forskerens viktige rolle, vil det være vanskelig å få nøyaktig samme resultat dersom intervjuene ble gjennomført på nytt. Min måte å styrke studiens reliabilitet på er således at jeg har forsøkt å grundig beskrive hvordan jeg kom frem til mine data, samt argumentert for mine valg. Kort oppsummert så har jeg reflektert over min egen forskerrolle og den forforståelse jeg har i forhold til teoretisk ståsted og personlige erfaringer. Jeg har også forsøkt å redegjøre for relasjonen mellom meg og informantene, samt i hvilken kontekst intervjuene ble gjennomført. I forhold til intervjuteknikk har jeg fokuset på innlednings-, oppfølgings- og avklarings spørsmål der jeg har prøvd å unngå tvetydige og ledende spørsmål. Jeg har også søkt bekreftelse hos informanten dersom jeg har vært usikker på om jeg har forstått uttalelsen. Jeg har forsøkt å redegjøre for de forskningsstrategier jeg har benyttet knyttet til transkribering, analyse og tolking av empiri. I empirien har jeg forsøkt å tydeliggjøre forskningsprosessen ved å skille mellom egne tolkninger og informantenes utsagn (Thagaard, 2009).

Det andre begrepet, ***validitet***, retter søkelyset mot forskerens tolkninger av datamaterialet og om disse er gyldige i forhold til den virkelighet som er studert. For å styrke forskningens validitet er det viktig med riktig bruk av metode, samt å være kritisk under analysen av datamaterialet. Dette er knyttet til om de konklusjoner man trekker står i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2009). Jeg har tidligere også forklart hvordan mitt ståsted kan ha påvirket tolkningen av resultatene.

Det er viktig at datainnsamlingsmetoden står i samsvar med studiens problemstillinger og mål, samt undersøkelsens teoretiske forankring (Dalen, 2011). Da min studie har fokus på voksne fagarbeideres motivasjon og mestringserfaringer knyttet til å delta i høyere utdanning valgte jeg å benytte teori om motivasjon og mestring med utgangspunkt i tre sentrale begreper: forventning om mestring, selvbestemmelse og verdier. Forarbeidet til analysen har bestått av prøveintervju og en intervjuguide med rammer som åpnet opp for å følge nye vinklinger og perspektiver ut i fra informantenes tanker, opplevelser og erfaringer. Jeg transkriberte datamaterialet rett etter hvert intervju og skrev informantenes utsagn relativt identisk og detaljert. Små detaljer ble flettet inn i teksten i parentes eksempelvis humor, ironi samt latter og betenkningstid. Dette var til stor hjelp når jeg i tolkningen av datamaterialet vekslet mellom seks intervjuer på til sammen 211 sider og det hadde gått litt tid mellom intervju og tolkningsprosessen. Jeg opplevde da at de små tilleggsopplysningene i parentesene var av stor betydning for hvordan jeg skulle forstå informantenes utsagn. For å bygge opp om mine tolkninger har jeg i kapittel fire, den empiriske delen av min studie, valgt å ta i bruk flere sitater der informantenes tanker, erfaringer og opplevelser kommer til uttrykk.

Det tredje begrepet, *generaliserbarhet* eller *overførbarhet*, omhandler i hvilken grad min studie kan anvendes eller rettere sagt er relevant i andre situasjoner. Overførbarhet handler også om i hvilken grad «tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres» (Thagaard, 2009:190). Seks informanter er et for lite utvalg til å kunne generalisere at studiens funn skal gjelde alle de tretti barne- og ungdomsarbeiderne i videreutdanningen eller voksne fagarbeidere som tar høyere utdanning. Studien kan derimot si noe om hvordan de seks studentene opplevde det å ta videreutdanning i barne- og ungdomsarbeiderfaget. I et større perspektiv kan funnene være et bidrag blant forhåpentligvis flere kommende forskingsprosjekt som samlet sett gir en bredere forståelse og kunnskap om hvordan det er å være voksne fagarbeidere som tar utdanning på høyskolenivå.

3.6 Ethiske betraktninger

Jeg fulgte et av grunnprinsippene for en etisk forsvarlig forskningspraksis, kalt *informert samtykke*. Informert samtykke vil si at jeg i informasjonsskrivet til studentene og «portvaktene» gav tilstrekkelig informasjon om studiens formål og design. Jeg poengterte at deltakelse var frivillig. Informantene fikk også litt mer detaljert informasjon om estimert tid beregnet på intervjuet og at intervjuet ble tatt opp. De fikk også vite at de kunne trekke seg underveis i studien og få data slettet

når som helst i prosessen (Kvale og Brinkmann 2010). I tillegg ble informasjonsskrivet skrevet ut i fra et annet forskningsmessig etisk grunnprinsipp, *konfidensialitet*. Jeg informerte om at alle data ville bli anonymisert, behandlet konfidensielt og slettet etter at forskningsperioden var over. Da jeg ringte studentene som ønsket å delta på studien presiserte jeg også at det ikke var noen krav fra høgskolen og fagforbundet om å delta, slik at de ikke følte seg presset. Informantene fikk også svar på de spørsmål de hadde utover det jeg hadde gitt i informasjonsskrivet.

Jeg tenkte også over hvilke konsekvenser det hadde for informantene å delta, i form av fordeler og eventuelle ulemper. Kvale & Brinkmann (2010) fremhever at formålet med en intervjuundersøkelse ikke bare handler om verdien av den vitenskapelige kunnskap som produseres, men også at forskningen skal være et gode i forhold til informantenes situasjon. Det som ble vanskeligst var at studentene eventuelt skulle få noe tilbake for sin deltakelse, da jeg innså at min studie først og fremst vil komme fremtidige studenter til gode. I midlertid oppfattet jeg at informantene var begeistret for at de fikk delta i studien. De ønsket et større fokus på utdanningen for å sikre en ny runde med videreutdanningstilbudet, og hadde et stort engasjement i forhold til å motivere andre barne- og ungdomsarbeidere til å ta utdanningen.

4 Empiri

Dette kapitlet representerer de empiriske funn som jeg kom fram til etter gjennomgang av datamaterialet. Materialet vil bli presentert ut i fra en temasentrert tilnærming, hvilket vil si at jeg har delt resultatene inn i kategorier som representerer sentrale tema knyttet til min studie. Ut i fra tema sammenligner jeg informasjonen fra informantene. Ved de fleste av informantenes utsagn har jeg oppgitt hvem som sier utsagnet. Til tross for fiktive navn har jeg av hensyn til at informantene deltok ved et navngitt årsstudium med et relativt lite studiemiljø valgt å utelate hvem som uttaler seg under utsagn som jeg karakteriserer som viktig men noe mer sensitiv informasjon.

Målet med min datainnsamling var å finne ut hvilke erfaringer og forventninger som lå til grunn for informantenes valg om å begynne på studium i barne- og ungdomsarbeid (heretter BUA). Et annet mål var å kartlegge hvilke erfaringer i løpet av studiet som skapte mestrings erfaringer og motivasjon for studiearbeidet. Tilslutt ønsket jeg å finne ut hvilket utbytte informantene opplevde ved å delta i studiet og om studiet har bidratt til motivasjon for å starte på nye studier.

4.1 Demografi

Felles for alle informantene er at de i 1997 fullførte fagprøven som BUA på egen arbeidsplass. Undervisning til fagutdanningen ble gitt av AOF- voksenopplæring.

Embla, er en dame i begynnelsen av femtiårene som er gift og har to voksne barn. Hun fullførte først kontor- og sekretærutdanning og arbeidet i en periode som sekretær. Deretter arbeidet hun som assistent i barnehage. Etter fagutdanningen som BUA skiftet hun arbeidsplass fra barnehage til barneskole. Ved siden av sitt arbeid i skolen valgte hun å ta et årsstudium innen pedagogiske fag ved HINT. Under årsstudiet i barne- og ungdomsarbeid arbeidet hun i fulltidsstilling som barne- og ungdomsarbeider ved en barneskole.

David, er en mann i slutten av tredveårene som er gift og har to barn under 10 år. Han arbeidet først som assistent i barnehage, samt innen ulike helse- og omsorgsenheter. Deretter fant han ut at han skulle ta fagbrev innen bilmekanikerfag, men etter fullført VK1 og VK2 minket interessen, så han fortsatte som vikar i ulike barnehager og skoler. Etter fagutdanningen som BUA arbeidet han på en skole. Da han deltok i årsstudiet arbeidet han som barne- og ungdomsarbeider i ungdomsskolen.

Vilde, er en dame i midten av førtiårene som er gift og har to barn. Det yngste barnet er i slutten av tenårene og det eldste er i begynnelsen av tyveårene. Av tidligere utdanning har hun gått folkehøgskole og husmorskole, samt at hun deretter utdannet seg som barnepleier. Etter endt barnepleieutdanning arbeidet hun i barnehagen. Etter fagbrevet arbeidet hun som barne- og ungdomsarbeider i barneskolen og jobbet også der da hun tok årsstudiet i BUA.

Alva, er en dame i slutten av førtiårene som er gift og har to barn i begynnelsen av tyveårene. Hun var først utdannet barnepleier og arbeidet i barnehage. Etter fullført fagbrev begynte hun å arbeide i skolen med barn som hadde særskilte behov og i SFO. Under studiene arbeidet hun i en fulltidsstilling som barne- og ungdomsarbeider ved en barneskole.

Rebekka er en dame i slutten av førtiårene som er gift og har to barn, der den yngste er i slutten av tenårene og den eldste er i midten av tyveårene. Før fagbrevet gikk hun folkehøgskole, husmorskole, arbeidet i barnehage og i butikk, samt som assistent i skolen. Hun fortsatte i å arbeide som BUA i barneskolen og med opplæring av lærlinger i faget. Under studiene arbeidet hun i en 50 % stilling ved samme barneskole.

Dina, er en dame i slutten av tredveårene som er gift og har tre barn i grunnskolealder. På midten av åttitallet starten hun å arbeide i barnehage som assistent og praktikant før hun tok fagbrev som BUA. Ved siden av årsstudiet i BUA arbeidet hun i barnehage.

Oppsummering

Da intervjuene fant sted var de seks informantene i tredve- til femtiårene, og samtlige hadde barn. Selv om yrkeserfaringene frem til fagbrevet var noe ulikt blant informantene, hadde samtlige informanter samlet erfaring fra barnehage, der fire av dem arbeidet som assistenter og to arbeidet som barnepleiere. I 1997 var de et av de første kullene i Trøndelag som tok fagbrevet i BUA. Alle arbeidet ved siden av at de tok fagbrevet, i tillegg til å være veiledere for lærlinger. Etter fagbrevet tok to informanter videreutdanning i veiledning, tre var med i prøvenemda, og en informant tok et årsstudium innen pedagogiske fag. Da de startet på årsstudiet arbeidet samtlige som fagarbeidere i BUA. Fire av informantene arbeidet i barneskolen, en informant på ungdomsskolen og en informant i barnehage.

4.2 Bakgrunn for valg av årsstudium i barne- og ungdomsarbeid

Dette kapittelet handler om de erfaringer og opplevelser som informantene selv mente hadde innflytelse på valget om å starte på høyskolestudiet. Deretter belyser kapitelet hvilke årsaker informantene la til grunn for å starte på studiet, samt om de så på studievalget som sitt primære ønske. Det er verdt å nevne at dette kapitelet og kapittel 4.3 *Forventninger til studium i barne- og ungdomsarbeid* er knyttet til hverandre. Tidligere erfaringer, forventninger og valg av studium er faktorer som henger sammen. Tidligere erfaringer påvirker studentens forventninger om å mestre et studium, og mestringsforventningene vil kunne påvirke utdanningsvalg (Bandura 1997; Hackett & Betz, 1992.)

4.2.1 Erfaringer fra tidligere utdanning og arbeid

De seks informantene trakk i ulik grad frem at de hadde negative mestringserfaringer og liten interesse for de teoretiske fagene i grunnskolen. De følte at de mestret de praktiske fagene, og bestemte seg tidlig for å gå en yrkesrettet utdanning. Fire av informantene bestemte seg i ung alder for et yrke der de kunne dyrke interessen for å arbeide med barn og unge. To av informantene prøvde to andre yrkesrettede utdanninger før de endret kurs til å arbeide med barn og ungdom. Vilde var blant de fire informantene:

Denne veien hadde jeg peilet meg inn på veldig tidlig. Jeg var ikke så veldig flink til å lese, jeg likte de praktiske fagene jeg på skolebiten. Det å gå gymnaset følte jeg med en gang at ikke var min vei å gå.

Da informantene fullførte fagutdanningen skapte det en interesse og tro på egen mestring innenfor yrkesfeltet. De fikk ny kompetanse, tilhørighet i et fagmiljø, følte det lettere å lese teori innen sitt interessefelt, og mestret å være «prøvekanin» i et nytt fagbrev ved siden av arbeid. De anså årsstudiet i BUA som vanskeligere å mestre enn et fagbrev og var ikke sikre på om de ville klare å fullføre årsstudiet. De håpte at erfaringene tilknyttet fagbrevet, samt yrkeserfaringer, langt på vei hadde rustet dem til å mestre årsstudiet innenfor samme fagfelt.

4.2.2 Følge egne interesser

Da informantene skulle begrunne hvorfor de valgte å starte på studiet, svarte samtlige at hovedårsaken var at studiet virket skreddersydd med tanke på deres interesse for å arbeide med barn og unge. Tre av informantene beskriver seg selv som nysgjerrige av natur, og at de liker nye utfordringer. Embla uttrykker det slik:

Ja, det er fordi at jeg er så nysgjerrig det at jeg var en av de første barne- og ungdomsarbeiderne og jeg har vært med i prøvenemda også. Jeg er nysgjerrig på det nye, jeg ønsket å være med på det her pilotprosjektet også!

Informantene søkte på studiet på eget initiativ, men rådførte seg med familien før de takket ja til studieplassen. To av informantene så på studiet som en investering i personlige interesser og «egentid». For to andre informanter var det ikke lett å ta valget om å prioritere egne interesser grunnet travle dager med arbeid, hjem og familie. Den ene av de to opplevde at valget ble lettere da han i likhet med tre andre informanter fikk studiepermisjon med lønn ved samlingene. De fire mente at dette gav ekstra motivasjon for deltakelse.

Jeg opplevde det å få permisjon med lønn som at min sjef verdsatte min interesse om å øke min kompetanse, og at dette generelt gav signaler om at barne- og ungdomsarbeiderne var en yrkesgruppe de verdsatte og satset på ved skolen vår (Rebekka)

De to informantene som ikke fikk permisjon med lønn følte seg ikke verdsatt og satset på.

Ja, det var litt skuffende! Ut i fra den jobben man gjør på arbeidsplassen, og at man har lyst til å heve kompetansen, men at den ikke blir verdsatt mer. Det går på pengesekken i kommunen også. (Vilde)

Informantene understreket at dette studievalget var deres primære ønske. Fire hadde tidligere søkt studier knyttet til friluftsliv, førskolelærer, allmennlærer eller psykolog. Studiene var enten for omfattende og derfor ikke forenlig med livssituasjon og økonomi, eller det var vanskelig å få

studieplass. Tre av informantene ønsket å bruke årsstudiet i BUA for å finne ut om de mestret et høyskolestudium.

4.2.3 Øke kompetanse

Samtlige informanter valgte å starte på studiet fordi de ønsket å bygge videre på den kompetansen de hadde som fagarbeidere i BUA, samt å få formell kompetanse i form av et vitnemål. To av informantene påpekte at økt kompetanse ville trygge selvtilliten i forhold til egen yrkesutøvelse. Fem av studentene ville bruke den økte kompetansen i sin nåværende stilling, mens Vilde satset på at kompetanseheving ville åpne opp mulighetene for lederstillinger i fremtiden.

4.2.4 Heve egen status og innflytelse på arbeidsplassen

Fire av informantene valgte å starte på studiet for å heve sin egen status, samt å få mer innflytelse og anerkjennelse på arbeidsplassen. De satset også på at vitnemål fra høyskolen ville gi dem større tilhørighet blant kollegaer med høyere utdanning. Generelt håpet de at den økte kompetansen ville medføre et arbeidsmiljø som var mer åpent og tilrettelagt for at de kunne ta i bruk egne ideer, interesser og ferdigheter. De så muligheten for å bli tilkjent ansvaret for flere utfordrende og varierte arbeidsoppgaver. Det å mestre årsstudiet regnet de som en viktig døråpner for egen videreutvikling på arbeidsplassen. En av de fire informantene sier det slik:

Mange høyskoleutdannede har holdninger til de andre som arbeider i skoler og barnehager og mener at vi er «bare» ufaglærte assistenter. Når du tar en slik utdanning får du litt mer status og aksept. Jeg har hørt dem si: «Ja, har du gått på høyskole ja!»

4.2.5 Øke lønn

To av informantene fortalte at de valgte å starte på studiet i håp om høyere lønn. De fire andre nevnte at det ikke var lønnen som avgjorde valget om å studere. Det var ulike antydninger om lønn ut i fra hvilken kommune informantene tilhørte, men ingen hadde fått bekreftelse på lønnsøkning da intervjuet fant sted.

Oppsummering

I tråd med forventning om mestring (Bandura, 1997) som belyser at tidligere mestringserfaringer kan ha betydning for karrierevalg styrte informantene tidlig unna de teoretiske fagene som de ikke mestret så godt og satset sine kort på de praktiske fagene. Den indre motivasjonen for å arbeide med barn samt ønsket om å gå praktiske rettede yrkesutdanninger førte dem til nye positive opplevelser da de tok fagbrevet, og fagbrevet ble døråpner for årsstudiet i barne- og ungdomsarbeid. Studentene

oppga både indre og ytre motiverte valg for studiet i form av at valget om å starte på studiet bunnet i ønskene om å få følge egne interesser, øke kompetanse, øke lønn samt å heve egen status på arbeidsplassen. Resultatene vil bli grundigere drøfter i kap. 5.

4.3 Forventninger til studium i Barne- og ungdomsarbeid

Dette kapitelet omhandler hvilke forventninger informantene hadde ved studiestart både i forhold til studiets organisering og faglige innhold, samt deres tro på å mestre studiet. De seks informantene var usikre på hva de gikk til. Alva uttrykker tankene hun hadde før studiestart:

Hvem er det som skal gå på studiet? Er det noen kjente? Hvordan blir det å gå på studiet? Klarer jeg dette her? Det var mange tanker jeg hadde, samtidig som jeg gledet meg, for endelig hadde jeg kommet inn og fikk lov til å starte og lov til å begynne! Det var litt blandet tror jeg. Hvordan skal det bli å være student? Så det var litt spenning med det, det var jo det. Hvordan er det å ha lærere fra høyskolen og ha forelesninger? Det var litt nytt når jeg ikke hadde gått på høyskolen fra før og i forhold til å være elev.

4.3.1 Forventninger til organisering av studiet

Informantene fortalte at de var spente på hvem de kom sammen med på studiet. Alle kjente noen som skulle begynne og håpet derfor at studiet var organisert slik at de fikk velge kollokviegruppe selv. De hadde forventninger til at de første samlingene var organisert slik at de kunne bli litt mer kjent slik at de oppleve tilhørighet og samhold i klassen. De hadde samtidig ingen forventninger om å finne tid til å være sosial med medstudentene utenom samlinger og gruppearbeid. Utover dette nevnte tre av informantene at de forventet varierte undervisningsformer. Tre informanter forventet at organiseringen med å ha samlinger ved to ulike høyskoler, skulle være så god at det ikke hemmet informasjonsflyten mellom faglærerne og studenter, samt den røde tråden i modulene.

4.3.2 Forventninger til faglig innhold – vil det øke egen kompetanse?

De seks informantene hadde forventninger til at studiets faglige innhold skulle være relevant, interessant og bidra til økt kompetanse innenfor feltet barne- og ungdomsarbeid. Ut i fra den informasjonen de hadde fått om modulenes tema hadde de inntrykk av at studien var vel tilpasset deres yrkesgruppe, men det var også basert på en del tema de hadde god kjennskap til fra før. Studentene forventet derfor å kunne komme med sine synspunkter og ha noe innflytelse på valg av tema. De forventet også et høyere faglig nivå enn da de tok fagbrevet. To av studentene hadde forventninger til gode pedagogiske ferdigheter blant faglærerne.

4.3.3 Forventninger til egen mestring

Informantene forventet at et årsstudiet ville være mer krevende enn å ta et fagbrev, men var samtidig litt usikre på om de ville mestre studiet. De håpte på best mulige resultater og hadde store forventninger til egen utholdenhet og innsats. Alva uttrykte det slik:

Vi hadde store forventninger til oss selv om å være flittige i studiet, og ta det veldig alvorlig, det tror jeg nok. De unge studentene er kanskje litt mer vant til det, har litt mer avslappet forhold til det, enn vi som er voksne og har jobbet en del, ikke sant ja. "Klarer vi dette her nå, både teoretisk og faglig?"

Fire av informantene var usikre på om de ville mestre å kombinere studiet med gjøremål knyttet til hjem og arbeid. De var også usikre på om de mestret studieteknikk, knyttet til å trekke ut og tilegne seg relevant teori, samt det å formulere skriftlige oppgaver som holdt faglig mål. Dina beskriver sin usikkerhet slik:

Det jeg var litt spent på var nivået i forhold til: hvor mye lesing krevde det? I forhold til bruk av fritid? Hvor lå jeg an i forhold til skriveprosesser? For dette med eksamensmapper var nytt, og det å skulle levere fra seg et dokument som skal inn til veiledning...og holdt det de kravene som høgskolen hadde? For jeg var vant til å skrive på videregående plan og visste hvor jeg sto der, men om jeg hadde den kunnskapen til å lage et godt dokument som stod til høgskolekravene, det var jeg litt usikker på!

Fire av seks informanter var også usikre på om de kom til å mestre databruk og det å ta i bruk den nettbaserte læringsplattformen, It's Learning. De var også nervøse for fremføringer, men uttrykte samtidig at de gledet seg til å utfordre seg selv, og satte sin lit til at gruppe medlemmene ville støtte hverandre. Alva la til at hun var spent på om hun ville mestre å være en tilstrekkelig bidragsyter i gruppearbeidet.

Oppsummering

Studentene hadde også forventninger til studiets organisering og innhold. I lys av teori om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1994) forventet de tilhørighet til de andre studentene i klasse, samt at det at studiet var organisert mellom to høyskoler ikke skulle være noen hemsko. De forventet også at det skulle være rom for selvbestemmelse knyttet til organisering og innhold samt at studiet skulle ha et høyt faglig nivå og dyktige lærere som således kunne bidra til økt kompetanse. De hadde høye forventninger til egen mestring men følte seg ikke sikre på å mestre studiet. Dette gjaldt særlig i forhold til skrivekompetanse, fremføringer og studieteknikk samt det å mestre studier ved siden av hjem og arbeid.

4.4 Erfaringer underveis i årsstudium barne- og ungdomsarbeid

I dette kapitlet er hensikten å belyse hvilke erfaringer som skapte motivasjon og forventning om mestring i løpet av studiet. Inn under delkapitlet «Vurdering av egen studentrolle» gis det innblikk i informantene syn på den «ideelle student». Deretter belyses det hvordan de selv opplevde å mestre studentrollen. De to delkapitlene «Vurdering av studiets organisering» og «Vurdering av studiets innhold» omhandler i hvilken grad studentene opplevde at studiet var tilrettelagt for at de skulle oppleve mestringserfaringer og motivasjon for studiet.

4.4.1 Vurdering av egen studentrolle

Da informantene beskrev «den ideelle student» kom det frem en rekke egenskaper som de mente var viktige og verdifulle i studentrollen. Fire av studentene sa at den «ideelle student» burde ha interesse for studieemnet og således være engasjert og indre motivert for studiet. David tilføyde at evner og et medfødt talent var viktige egenskaper, særskilt for studenter som skal arbeide med mennesker. Han ga sine karakteristika av den «ideelle student» slik:

Hm, normal person som går rundt, og er motivert for å lære noen ting, ikke bare for å få seg jobb, men for å lære videre. Kan ikke bare trikse og mikse for å få en karakter og bli ferdig med det. Å gløde for det du går på, og ikke bare har funnet på det for å studere i seg selv. Skal du bli god i faget ditt, så må du være motivert for det, men også egnet til det også. Jeg mener for eksempel at alle er ikke egnet til å være lærer.

To informanter tilføyde at den «ideelle studenten» burde ha selvdisiplin, særlig i forhold til å lese teori, møte opp på forelesningene, samt å være flittig til å ta notater. Fem informanter poengterte at gode samarbeidsegenskaper i gruppa, toleranse, det å være raus med å dele kunnskap, samt det å ha en god dialog med medstudenter og forelesere var av stor betydning. To informanter belyste at studenter med lang yrkeserfaring måtte være åpne for nye løsninger.

Informantene vurderte deretter seg selv som student og samtlige understreket at de grunnet sin lange yrkeserfaring hadde mye kompetanse. De opplevde seg selv som modne, engasjerte og motiverte for å studere. Imidlertid hadde Embla noen refleksjoner om egen yrkeserfaring:

Hm... jeg har så lang yrkeserfaring.. så jeg kan være styrt av praksisen min.... så jeg føler at som student så må jeg være åpen for forelesere som har noe nytt å bidra med, samtidig som medstudenter har noe å bidra med, fordi det blir litt annerledes å være student og 19 år, enn å være 50 år!

Informantene hadde blandede erfaringer med å regulere eget studiearbeid. I den første modulen om studieteknikk fikk de råd om å arbeide jevnt med studiene. Samtlige utalte at de hadde de beste intensjoner om å følge leseplanen de hadde satt opp, men halvparten oppdaget at planen om å lese

litt hver dag ikke var gjennomførbar. De hadde til tider sett seg nødt til å ty til «skippertaksmetoden» grunnet gjøremål knyttet til hjem og arbeid. De leste hjemme, enten på et eget studierom eller ved stuebordet, og fire av studentene tok nettene til hjelp rett før mappeinnlevering. Grunnet modulenes organisering leste alle informantene også i ferier. Fem informanter fortalte også at det til tider var frustrerende å sitte inne med så mye kompetanse og deretter slite med å få ned et adekvat fagspråk ned på papiret. De forsøkte å reflektere over egen studieprosess og justerte kursen ut ifra positive og negative mestringserfaringer underveis. Dina uttrykker det slik:

Den første modulen var litt prøving og feiling, og så fant jeg meg en nisje. I og med at jeg lyktes i forhold til tilbakemeldingene på eksamen, så fant jeg ut: Slik kan jeg gjøre det! Dette lyktes jeg med, så da er det bare å «sy rundt den samme lesten!»

De seks informantene brukte også ulike teknikker å tilegne seg fagstoffet på. Halvparten av studentene leste lærebøkene fra perm til perm, den andre halvparten trakk ut kapitler og artikler etter tema. Felles for alle informantene var at de skrev egne notater både fra lærestoffet og på samlingene. Vilde fortalte at hun opplevde det å notere som et nyttig studieverktøy. Hun tok med notatblokken på arbeid:

Dette med å skrive for å lære og å få ned tankene på papiret, det var noe som var nytt for meg og som jeg måtte jobbe med. Samtidig så følte jeg at det var veldig nyttig for meg fordi det var ting jeg fikk bruk for. Selv om du er i jobb så detter det plutselig ned ideer i hodet som har med skolen å gjøre. «Oj, det må jeg huske på ja!»

Fire av informantene følte at de mestret å kombinere studier og arbeid, og opplevde arbeidsplassen som en nyttig arena for å teste ut teori og ideer fra studiet. To av informantene hadde arbeidsgivere som de karakteriserte som lite samarbeidsvillige. De slet med å få permisjon til å dra på samlinger og fikk ikke permisjon med lønn. De hadde vanskeligheter med å få godkjenning til å gjennomføre den praktiske delen av mappeoppgavene og totalt sett slet det dårlige samarbeidet med arbeidsgiver på deres motivasjon og mestring av studiet. Samtlige av informantene mente at arbeidsplassen hadde goder av deres økte kompetanse da de tok med seg ny kunnskap og ideer inn i arbeidshverdagen. Dette gjorde situasjonen ekstra uforståelig for de to informantene som følte seg motarbeidet.

De seks studentene poengterte at det hovedsakelig var familien og ikke jobben som måtte ta støyten for at de studerte. Det hadde også blitt mindre tid til venner og generelle fritidssysler. Informantene uttrykte takknemlighet ovenfor familie og venner som hadde vært svært støttende og

forståelsesfulle. To informanter fortalte at ektefellen hadde tatt en større del av husarbeidet. Fire informanter oppga at de hadde de samme arbeidsoppgavene i hjemmet som tidligere og at de kunne bli slitne og oppgitte i perioder. En av de fire informantene sa det slik:

Jeg var helt nede av og til...i midten av studiene omtrent. Men det er ikke noe rart, alt for lite søvn og alt for mye oppgaver og jeg gikk omtrent i surr. Men jeg følte at jeg prøvde å gjøre det beste jeg kunne!

De tre informantene som hadde relativt voksne barn uttalte at det var en av årsakene til at de mestret å kombinere studentrollen med hverdagens gjøremål. To av de tre informantene hadde barn som studerte selv og opplevde at barna ble en viktig støtte både i forhold til studieteknikk, datahjelp og som nyttige diskusjonspartnere. De tre informantene med de yngste barna uttrykte at de stort sett mestret studentrollen, men at det var stressende ved innleveringer. En av de tre informantene beskriver stemningen rundt innleveringsfristene:

Da var jeg litt mer amper, og ville bruke tiden litt mer selv: «Så la meg være litt i fred!» Jeg var på en måte i min verden og så ikke helt deres verden (ler)!

4.4.2 Vurdering av studiets organisering

Halvparten av informantene uttrykte at det var uheldig at den siste modulen varte i to semester slik at studiet ble på 2,5 år. Hadde studiet vært på 2 år hadde de sluppet et ekstra studiemester og en ekstra semesteravgift. De tre andre informantene synes det var en grei organisering, da et ekstra halvår var viktig for å få tid til å tilegne seg alt fagstoffet.

Informantene belyste at deltidsstudium med samlinger var en god løsning, da de ikke ønsket å belaste arbeidsplassen med unødvendig fravær og ekstra vikarer. Det var nyttig å ha samling tre dager sammenhengende, samt variasjon i forhold til ukedager. De opplevde det som positivt at det var opphold mellom samlingene, slik at de hadde mulighet for å være ajour med pensum, og at de fikk tid til å prøve ut den nye lærdommen på arbeidsplassen sin. To informanter trakk frem at de synes det var motiverende at høyskolene hadde samlinger der de varierte mellom interne og eksterne forelesere. De tre informantene som hadde forventninger til det å sjonglere mellom to høyskoler erfarte at organiseringen var god med tanke på at de fikk impulser fra to fagmiljøer. De oppfattet at informasjonsflyten mellom fagmiljøene og studentene var gode og opplevde en rød tråd i modulene.

Informantene uttalte at innleveringsfristene på mappebidragene var lite tilrettelagt ut i fra deres livssituasjon. De sa at barne- og ungdomsarbeidere var en yrkesgruppe som hadde mange arbeidsoppgaver før og etter høytider og ferier. David og Vilde beskriver det slik:

Da er det et mareritt! Vi har nok rush på arbeid og alt annet du skal gjøre, og selvsagt har du små unger i tillegg som du skal følge opp der også. Da er det avslutning i barnehage og skole og gudene vet hvordan du skal klare det! Julemesser og alt annet du skal holde på med i tillegg...og jobben...og så skal du levere oppgave! (David)

Du følte at du aldri hadde ferie! Du hadde det liggende som en mare på deg at du måtte lese i forhold til oppgaven din! (Vilde)

Informantene opplevde at det var rom for å komme med innspill i forhold til studiets organisering. Fire av studentene var derimot usikre på hvor mye innspillene deres hadde påvirket studiets organisering underveis. De hadde samtidig stor forståelse for at foreleserne hadde rammer de måtte forholde seg til:

Hvor mye de eventuelt har hatt mulighet til å endre på ting det er jeg litt usikker på. Det var noen som ønsket å endre semestrene, men det kunne de ikke gå inn på. Og det er jo forståelig for når ting er spikret i utgangspunktet så er det noe med lærerressursene også. (Dina)

Når det gjaldt å bruke den digitale læringsplattformen It's Learning uttrykte fire av informantene at det var et organiseringsverktøy de gradvis opplevde mestring i å bruke, og etter hvert som de ble mer fortrolige med læringsplattformen ble den en viktig støtte i forhold til å organisere studiarbeidet. Her la foreleserne ut lærestoff og tilbakemeldinger, informantene brukte den til å levere inn mappebidrag og gruppene kunne ta i bruk ulike diskusjonsforum. To av informantene opplevde at de manglet tilstrekkelig kompetanse til å oppleve It's Learning som lettvinnt å bruke, men at de utførte det som var obligatorisk inne på læringsplattformen. De to syntes også at det var utfordrende å skrive mappeoppgavene på data, men opplevde økt mestring gjennom studiet.

4.4.3 Vurdering av studiets innhold

4.4.3.1 Faglig innhold

Studiets faglige innhold var delt inn i fire moduler som beskrevet i kapittel 1.

De fem informantene som arbeidet i grunnskolen uttrykte at samlingene og lærestoffet hadde en overvekt av tema som var mest relevant for arbeid med barn i barnehagen. De merket at motivasjonen dalte når modulene hadde tema som var lite interessante og relevante for deres arbeidshverdag. Etter mange år i skolen syntes de også at tema som omhandlet barn i grunnskolealder var det de mestret best. Informanten som arbeidet i barnehagen uttrykte det motsatte. Hun anså alle temaene som interessante og relevante. De fem informantene la samtidig til at temaene i mappeoppgavene var motiverende å arbeide med da problemstillingene kunne tilpasses hver enkelt arbeidsplass og gi et utvidet syn på egen praksis. Tre av de fem informantene uttrykte

derfor at de kunne overleve en del urelevante tema når de fikk knytte inn egen kompetanse og faglige styrker i mappeoppgavene. De la til at mappeoppgavene tross alt var studiets vurderingsform, og disse resultatene ville stå på vitnemålet.

At temaet var interessant, praktisk rettet og relevant i forhold til egen arbeidshverdag, samt at det var et tema de mestret, var de fire kriteriene som gikk igjen da informantene skulle fortelle hvilken modul de syntes var mest motiverende å være med på. To av informantene opplevde den tredje modulen som het «Barn og unges språkutvikling, og grunnleggende læring av lese- og skriveferdigheter; knyttet til arbeid innenfor de estetiske områdene drama og musikk.» som den beste modulen. Rebekka begrunner valget slik:

Jeg er interessert i språkutvikling og har behov for å ha oppdatert kunnskap når jeg begrunner og gjennomfører aktiviteter i jobben min. Dessuten opplevde jeg å mestre denne modulen, og at den var relevant både for skole og barnehage, fra småbarnsalder og livet ut! Det ble noen runder i bokhandelen etter denne modulen ja!

Tre av informantene opplevde at modul to som het «Natur- og uteaktiviteter; med vekt på fysisk aktivitet ute og naturopplevelser og naturstudier» var den modulen som engasjerte mest. Alva beskriver valget slik:

Ja, for da fikk du bruke det du lærte på egen arbeidsplass! Og når de ser nytten av det, de du jobber sammen med, og at du får legge opp et opplegg, da ble det veldig artig! Det likte jeg veldig godt selv også! Jeg fikk tilbakemelding fra elevene at de synes det var veldig artig.

Alle informantene uttrykte at de kunne ha tenkt seg et høyere faglig nivå med tanke på all den kompetanse de hadde tilegnet seg opp igjennom årene. Tre av informantene uttrykte at den største utfordringen var å forstå de nye faguttrykkene. De la samtidig til at selv om noen teorier og uttrykk var nye i starten, så ble de gjenkjennelige fordi faglærerne var dyktige til å gi eksempler ut i fra informantenes eller egen arbeidshverdag. Fire av informantene uttrykte at arbeidsmengden var relativt stor, og at det til tider var for mye lærestoff å komme igjennom.

Når det gjaldt faglig nivå og innhold oppfattet studentene at det var en del prøving og feiling i fra faglærerne sin side. De poengterte samtidig at faglærerne var veldig ærlige på dette noe de satte stor pris på. Sammen med de erfaringer de høstet som prøvekaniner i det nye fagbrevet uttalte samtlige informanter at de hadde stor forståelse for at ikke alt var helt tilpasset deres behov.

Faglig så synes jeg at de ikke hadde innblikk i hva vi kunne fra før, de har vel famlet litt tror jeg. At de underveis har oppdaget at vi har masse kompetanse, det tror jeg. Kanskje var årsaken at studiet var et pilotprosjekt. Lærerne sa det selv også at "veien blir til mens man går", noe jeg har forståelse for. Derfor er det viktig at vi studenter som slutter der, gir en god tilbakemelding til høgskolen så de får vite hvordan det var. Vi kan ikke klandre dem så mye siden det var første gangen og de ikke var så kjent med det (Embla)

Tre av informantene uttrykker i denne sammenheng at usikkerheten knyttet til å vurdere hva som er riktig nivå ikke bare gjaldt foreleserne, de tok også i betraktning at det var første gangen de deltok i utdanning på høyskolenivå. David uttrykker det slik:

De (foreleserne) var litt usikker på hvor lista skulle ligge, men jeg er ikke så godt kjent jeg heller med videreutdanning. Det er første gang jeg tar det også, så kanskje det er slik det fungerer vanligvis?

I forhold til mulighetene for å komme med innspill i forhold til studiets innhold, fremhevet samtlige studenter at foreleserne generelt åpnet opp for faglige innspill på samlingene, men de hadde ikke hatt noen innflytelse på hvilke tema som skulle presenteres. Fire av informantene trakk frem at selv om lærerne generelt var positive og imøtekommende så var det kun sluttevaluering etter hver modul, og da var det skifte av tema og forelesere. Dette synes de var uheldig med tanke på muligheter for å justere innholdet underveis. Alva uttrykker det slik:

Vi har jo hatt en evaluering da, etter hver modul. Men da er jo modulen avsluttet, og da har vi fått nye forelesere. Hadde vi hatt samme forelesere fra A til Å så kunne vi hatt halvårs og kvartalsvurdering. Da kunne de ha gått inn å sett hvordan vi opplevde det og gjort noen forandringer.

4.4.3.2 Valg av undervisningsmetoder

Samlingene besto av forskjellige undervisningsmetoder deriblant forelesninger og gruppearbeid, samt ekskursionsjoner ute i naturen. I tillegg tok informantene og faglærerne i bruk den digitale pedagogiske plattformen, It's Learning.

Informantene syntes det var greit med forelesning som undervisningsmetode. De likte best de forelesningene som hadde et interessant tema og tilpasset faglig nivå, samt at det ble satt av tid til diskusjoner og innspill. Fire av informantene likte best de forelesningene der det ble lagt opp til pauser og gruppeoppgaver. De opplevde det som lettere å diskutere stoffet i mindre grupper enn å stille spørsmål til foreleseren i plenum. Da kunne de sitte sammen med sine medstudenter og diskutere temaet i forelesningen ut i fra egne yrkeserfaringer. Alva uttrykker det slik:

Vi bobler gjerne over av tanker som settes i sving med en gang vi hører en forelesning! Vi har behov for å bearbeide, sette oss sammen å summe litt fire og fire i forhold til inntrykkene vi får, og det må man når man har så lang praksis! Det er noen forelesere som ikke har gitt oss rom for det, du sitter bare og skal ta imot som voksen student. Vi har behov for å bearbeide og diskutere: Har vi felles forståelse for det som blir sagt her nå? Har dette noen sammenheng i forhold til hva vi har erfart?

Selv om informantene likte forelesningene, opplevde samtlige stor glede og motivasjon når de hadde ekskursionsjoner ute i naturen. To av informantene poengterte at de spesielt likte de

ekskursjonene der de skulle planlegge og gjennomføre et pedagogisk opplegg for barnegrupper de ikke arbeidet med til vanlig. Vilde uttrykker sin begeistring slik:

Bare det å begynne å krype og snu steiner og finne mark og biller, det var helt herlig! Etter dette går vi bare rundt og kryper og ser! Det er veldig mye læring i det, og veldig interessant!

Informantene var også med i ulike kollokviegrupper. De trakk frem at gruppa var en viktig hjelp i forhold til å holde en rød tråd i studiearbeidet. Den var også et viktig forum for erfaring- og meningsutveksling, samt en viktig kilde til positiv støtte og feedback.

Jeg synes vi har fått til en fin gruppe, en gruppe man føler seg trygg i, og som man tør å dumme seg ut litt i, og tør å si sine meninger uten at det blir en konflikt ut av det (Rebekka)

Rebekka karakteriserte gruppemedlemmene som en familie. Hun fortalte at gruppemedlemmene ofte ringte hverandre utenom gruppesamlingene for å sjekke om de hadde felles forståelse av lærestoffet. For to andre informanter var gruppas positive feedback og støtte helt avgjørende da de møtte tider med motgang og hadde tenkt på å slutte på årsstudiet. En av de to informantene beskrev det slik:

Gruppa har vært en god støttespiller, det synes jeg! Hvor vi også har backet opp hverandre når det har gått trått, og hjulpet hverandre over kneikene. Når jeg trengte hjelp da var det ikke læreren jeg tenkte på nei, da søkte jeg støtte hos medstudentene for å si det slik.

Samtlige informanter trakk også frem at gruppearbeid, med voksne som hadde mye erfaringer og sterke meninger, ble en prosess der de måtte mestre det å gi og ta. Dette gjaldt særlig i forhold til de ulike innleveringene der de skulle formulere problemstillinger. Det var mange ulike meninger knyttet til hvordan oppgaven skulle formes og hvilke teoretiske vinklinger og refleksjoner som var viktig å ha med. I perioder opplevde også samtlige av informantene at det var ulikt hvem som bidro mest til gruppearbeidet. Alva beskrev det slik:

For den som desidert bidro mest måtte vi noen ganger si «Hallo, vi er her og kan hjelpe til! For den som bidro lite kunne man si «Hallo, du bidrar ikke nok, kom igjen! Jeg må hente opp deg!»

Dina legger til at i hennes gruppe fordelte de arbeidet ut i fra hvem som hadde best tid og muligheter til å gjøre mest på det aktuelle tidspunktet. Dette synes hun fungerte bra.

4.4.3.3 Tilbakemelding fra lærer – student/lærerrelasjon

Informantene traff faglærerne på forelesningene og via It's Learning, samt at de hadde noe obligatorisk veiledning tilknyttet mappeoppgavene. Utover dette hadde to av informantene

kontaktet faglærerne for spørsmål via telefon og fem informanter hadde kontaktet dem via mail. Fire informanter hadde reflektert over at de som var voksne studenter trolig hadde et litt annerledes forhold til sine faglærere enn yngre studenter. Alva uttrykker det slik:

Når du er voksen selv så blir det et litt annerledes forhold, på den måten du prater med dem på. Det fikk vi tilbakemelding på også at vi hadde en del erfaring og var en veldig grei og engasjert klasse. Vi var veldig lyttende og veldig engasjerte. Det har litt med at vi har en del ballast med oss og lærerne de var voksne de også. Det er klart de var lærerne våre, men samtidig så kunne du gå og prate med dem om litt andre ting også, litt dagligdagse ting. Samtidig som du kunne spørre dem underveis, men kanskje var vi ikke så flink til å spørre, jeg vet ikke. Hvis det var noe vi lurte på så tenkte vi "Oj, kan jeg spørre om det?". De ville gjerne at vi skulle spørre hvis de lurte på noe. Det tror jeg vi ble flinkere til etter hvert.

Det var delte meninger blant informantene i forhold til om de hadde hatt tilstrekkelig kontakt med lærerne. Halvparten av informantene kunne tenkt seg mer obligatorisk veiledning fra lærerne og halvparten opplevde at behovet for kontakt med lærerne varierte fra modul til modul slik at de var fornøyde med å ta kontakt ved behov.

Når det gjaldt veiledningen på mappeoppgavene så fortalte informantene at de fleste lærerne var flinke til å gi informative og konstruktive tilbakemeldinger som fokuserte på hva de mestret. De hadde fått tilbakemeldinger i forhold til samsvar mellom teori og praktiske eksempler, om de hadde tilstrekkelig begrunnelse for de valg de tok, deres evne til selvrefleksjon og generelt hva som var bra og hva som måtte forbedres. Dette hadde stor betydning for deres motivasjon for studiearbeidet, faglige utbytte, og drivkraft i det daglige arbeidet som BUA.

Tilbakemeldingene har bidratt til at jeg har lyst til å utøve tingene i jobben min senere! Jeg fikk tilbakemeldinger på det jeg mestret! Jeg tenkte «dette her greier jeg videre også, selv om jeg ikke går på skole!»
(Vilde)

Selv om de fleste lærerne gav gode og konstruktive tilbakemeldinger poengterte fire av informantene at noen få lærere hadde vært litt uklare i sine tilbakemeldinger. Dette skapte noe frustrasjon og usikkerhet omkring faglig mestring, og de hadde ringt til noen i kollokviegruppa for å få hjelp til å tolke tilbakemeldingene. Embla uttrykker det slik:

Noen lærere tenker at de vil sette i gang en prosess som gjør at vi skal finne ut dette selv, mens vi i voksenopplæring trenger kanskje litt mer konkret tilbakemelding: Er jeg på vidda her?

I forhold til det å få karakterer syntes informantene dette var greit, men de hadde litt ulikt synspunkt på om karakterene hadde påvirket deres tro på mestring og motivasjon for studiet. Embla utdyper at hun ikke målte sin egenutvikling i karakterer:

Egenutvikling måler jeg ikke i karakterer, den ser du i praksis selv, hvilken utvikling dette har hatt for deg.

Rebekka synes karakterer var en flott måte å få synliggjort all innsatsen hun hadde lagt i studiearbeidet. I likhet med to andre informanter påpekte hun at hun ikke likte felles gruppekarakterer da gruppearbeid alltid ville være en «gi og ta» prosess og således ble det ikke et riktig mål på hennes personlige innsats og prestasjoner. Dina opplevde også karakterer som motiverende:

Når du fikk en karakter på første eksamen så skulle du gjerne beholde den og kanskje prøve å karre deg på neste hakket. Du fikk en kjæpp bak deg om at det i alle fall ikke skulle bli dårligere (ler)! Når man ser at man mestrer, og får gode tilbakemeldinger og eksamenene går bra, så er det en motivasjon og drivkraft i seg selv!

Oppsummering

Oppsummert kan man si at det som trolig skapte motivasjon og forventning om mestring var at de fleste hadde arbeidsplasser, familie og medstudenter som støtte dem. Organiseringen av studiet hadde en god informasjonsflyt og studentene mottok gode og informative tilbakemeldinger som økte deres motivasjon for studiet. Alle ønsket et noe høyere nivå, og de syntes det ble en del prøving og feiling i fra faglærere. Studentene vektla mange egenskaper hos den idelle student, og langt på vei mestret de det samme som idelaet sitt, men en del av studentene følte at det ble en del skippertak i forhold til å arbeide med studiene.

4.5 Utbytte etter avsluttet studium i Barne- og ungdomsarbeid

Alle seks informantene fullførte studiet. Tre av informantene opplevde at de var veldig motiverte i begynnelsen, men at de i midten av studiet var veldig slitne grunnet det å kombinere studentrollen med hjem og arbeid. Takket være støtte i kollokviegruppa opplevde de i likhet med de tre andre informantene at mestringsfølelsen og motivasjonen økte når de nærmet seg mål. Samtlige av informantene uttrykte at de hadde mestret de forventede barrierene bedre enn de hadde trodd på forhånd. Da de i etterkant skulle fortelle om hvilket utbytte de følte de satt igjen med etter studiet skred de ulike verdidimensjonene, som beskrevet nedenfor, frem.

4.5.1 Personlig verdi

Informantene uttalte at etter hvert som de hadde lagt ned mye innsats og fordypet seg i studiet ble det i økende grad viktig for dem personlig å fullføre. De uttrykte at de var stolte over å være det første studentkullet og opplevde det som viktig for egen oppfatning av seg selv at de hadde kommet

i mål. Fire uttrykte også at de prinsipielt var opptatt av å fullføre noe de hadde startet på. Rebekka uttrykker det slik:

Etter hvert som dagene gikk følte jeg at jo mer innsats jeg la ned i studiet jo viktigere ble det for meg personlig å nå målstreken! Litt slik som idrettsutøverne!

To av informantene følte også at de ved studieslutt kunne skilte med mer kvalitet over egen yrkesutøvelse, noe de så på som viktig og verdsatte høyt. Dina forklarte det slik:

Det handler om den kvaliteten du skal gi til brukerne dine! Derfor synes jeg personlig at den kunnskapen jeg har tilegnet meg er veldig viktig!

Tre av informantene følte også at det å ha fullført studiet betydde mye for dem personlig, da de som veiledere var et forbilde for lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget. De håpte at kommende generasjoner BUA og kollegaer ville ta denne utdanningen.

4.5.2 Interesseverdi

Informantene hadde økt sine interesser innenfor fagfeltet. De var mer interessert i å diskutere og holde seg oppdatert omkring pedagogiske tema på arbeidsplassen, lese faglitteratur, og fikk et mer nysgjerrig blikk på egen yrkesutøvelse og arbeidshverdag. Embla følte at studiet hadde økt hennes interesse for fagfeltet i den grad at hun i slutfasen så på studiet som en hobby:

Jeg kan ikke si at det å studere er en hobby, fordi du investerer mye tid og krefter i en slik hobby, men etter hvert så ble studiet det!

4.5.3 Nytteverdi

For samtlige informanter hadde det å fullføre studiet også en nytteverdi. De brukte nå den økte kompetansen de hadde tilegnet seg i den jobben de hadde, og fem av studentene ville fortsette å videreutvikle seg i jobben sin i nærmeste fremtid. En informant skulle hovedsakelig bruke vitnemålet til å søke på lederstillinger der hun kunne ta i bruk kompetansen fra studiet. De opplevde at de i mindre grad ble likestilt med ufaglærte assistenter og turte i økende grad å trekke frem sin egen kompetanse på en slik måte at det kom arbeidsplassen til gode. De opplevde også en gradvis større tilhørighet og innflytelse. Mestringsfølelsen de fikk av å fullføre studiet og den økte tryggheten på egen kompetanse, gjorde at de nå var tøffere i forhold til å tørre å komme med forslag til endringer og nye ideer på arbeidsplassen. Fire av informantene ville også bruke studiet som springbrett til å søke videre studier, deriblant førskolelærerutdanning og yrkesfaglærerutdanning. Tre av dem ønsket å gå deltidstudier, mens en informant ville søke permisjon fra jobben og ta

heltidsstudier. Deres mestringserfaringer knyttet til å fullføre studiet gjorde at de følte seg mer rustet til å greie andre studier på høyskolenivå. En av de tre informantene uttrykker det slik:

Det jeg har funnet ut er at jeg faktisk mestrer det! Derfor har jeg søkt førskolelærerutdanning ved Dronning Maud også fordi at høyskolen var ikke så skremmende som jeg hadde trodd!

De to andre informantene utelukket ikke at de ville komme til å studere mer i fremtiden da de også presiserte at de satt igjen med mestringsfølelse, men nå trengte de en pause. At studiet hadde krevd sitt og innebar mange timer med innsats og en del forsakelser var noe samtlige studenter var enige om. Årsakene til dette vil bli nevnt nedenfor i kapittel 4.5.4 Kostnad.

4.5.4 Kostnad

De fire informantene som forventet å slite litt med studieteknikken og var redd for at de ikke kom til å nå de faglige målene, oppsummerte ved studieslutt at de synes den første modulen var ekstra krevende og slitsom. Etter hvert som de fikk tilbakemeldinger på at de mestret å skrive mappeoppgaver følte de at de gradvis kunne stole mer på egen mestring. Da hver modul hadde ulike tema ble det likevel nye faglige utfordringer ved hver mappeinnlevering. Samtlige av informantene poengterte derfor at de opplevde noe økt spenning og stress rett før mappeinnleveringene selv om de hadde fått tilbakemelding på at de mestret tidligere mappeoppgaver. All innsatsen og spenningen knyttet til om de fikk godkjent oppgavene tæret på kreftene. Rebekka uttrykker det slik:

Når jeg hadde levert den siste mappeoppgaven var jeg som et slips! Noen dager etterpå tenkte jeg...ville jeg gjort dette igjen? Jeg fant ut at det hadde jeg gjort igjen ja! Det å være sliten var ingenting mot gleden over å ha fullført et høyskolestudium!

Fire av informantene poengterte at den største kostnaden ved studiet var at de følte de forsaket en del av tiden med familien. Venner var også viktige, men mindre tid til fritidssysler med barn eller barnebarn var det som tæret mest på samvittigheten. To av informantene opplevde at det dårlige samarbeidet med arbeidsplassen hadde tæret på kreftene.

Fire av seks informanter var også usikre på om de kom til å mestre generell databruk og It's Learning. To av informantene uttrykte at de hadde strevet en del med databruken og det å lære seg de ulike bruksområdene på It's Learning, og selv om de opplevde økt mestring på dette området i løpet av studiet, synes de at det var en befrielse å sitte mindre ved datamaskinen etter at studiet var fullført.

Informantene som grudde seg til fremføringene fortalte at gruppa støttet dem og at de ble mindre nervøse utover studiet. De følte også at det ble lettere å være reelle bidragsytere og gi konstruktive tilbakemeldinger til fremføringene etter hvert som de hadde vært igjennom flere fremføringer.

Til tross for kostandene kunne fire av studentene tenke seg å studere videre. De tenkte å ta førskoleutdanning og lærerutdanning. Dersom det kom en yrkesfaglærerutdanning ville to av de fire studentene velge det. Hos de to informantene som ikke ønsket å studere videre begrunnet den ene at hverdagen hadde vært for hektisk med små barn og den andre begrunnet det med at det dårlige samarbeidet med arbeidsplassen hadde tæret på motivasjonen.

Oppsummering

I lys av teori om verdier (Eccles & Wigfield, 2002) var det å lykkes med studiet og således fullføre det de hadde startet av personlig verdi for studentene. Indre verdier var også fremtredende ved at de hadde fått økt interesse for fagfeltet. Studiet hadde også deriblant nytteverdi i forhold til å bruke kunnskapen i fra studiet i jobben, få muligheten til å søke nye jobber samt å være springbrett for nye studier. Selv om studentene opplevde motivasjon og mestring i studiet hadde det deriblant kostet dem en del i forbindelse med mappeinnleveringer, det å streve med databruk samt forsakelser knyttet til hjemmet. Til tross for kostandene kunne fire tenke seg å studere videre innen noenlunde samme fagfelt.

5 Drøfting

Utgangspunktet for drøftingskapittelet er den temasentrerte tilnærmingen fra de empiriske funn beskrevet i kapittel 4. Jeg drøfter således mine funn ved å sammenligne dem med teori og forskning i fra innledningen om voksne i en læringssituasjon samt kapittel 2 «Teori» der teori om forventning om mestring, selvbestemmelse og verdier er presentert. Drøftingen presenteres ut i fra min tredelte problemstilling. Den første problemstillingen er «*Hvilke erfaringer og forventninger ligger til grunn for valg av studiet.*» Deretter følger problemstillingen «*Hvilke erfaringer i løpet av studiet skaper motivasjon og forventning om mestring?*» Før drøftingen rundes av med problemstillingen knyttet til «*Hvilket utbytte har de av å ha deltatt i studiet?* Til slutt avsluttes kapittelet med en kort sammenfatting av de viktigste momentene i drøftingen.

Før jeg går over til drøftingen er det på sin plass å nevne at det er de seks informantenes personlige forventninger og erfaringer jeg viser til både i empiri og drøfting.

5.1 Hvilke erfaringer og forventninger ligger til grunn for valg av studiet?

Studentenes uttalelser viser i tråd med teori om forventning om mestring at tidligere mestringserfaringer i læringssituasjoner har påvirket valg av karrierevei (Bandura 1997; Hackett & Betz, 1992). Valg av karrierevei har også influert på hvilke ferdigheter og interesser studentene har utviklet igjennom årene og hvilke sosiale miljø de har blitt en del av. Deres tolkning av tidligere utdannings- og yrkeserfaringer har også lagt noe av grunnlaget for hvilke forventninger og verdier de legger til grunn for å velge årsstudiet i BUA, og hvilken type motivasjon som er fremtredende i startfasen av studiet (Niemeč & Ryan, 2009; Wigfield & Eccles, 1992).

Når studentene forteller om erfaringer i fra grunnskolen kommer det raskt frem at de hadde negative mestringserfaringer og liten interesse for de teoretiske fagene. Opplevelsen av kompetanse og tilhørende mestringserfaringer innen de praktiske fagene gjorde at de fattet interesse for å gå yrkesrettede utdanninger. I kombinasjon med interesse for å arbeide med barn- og ungdom tok samtlige av studentene fagbrev i BUA. Her opplevde de mestringserfaringer knyttet til å ta utdanning i voksne alder ved siden av arbeid, samt å være det første elevkullet i et nytt fagbrev. Studentene fortalte også at fagbrevet skapte indre motivasjon og økt interesse for å lære mer innen yrkesfeltet. Settes studentenes uttalelser i lys av Ryan & Deci (2002a) sine tre grunnleggende behov er det grunn til å tro at fagbrevet opplevdes som motiverende da det var et selvbestemt valg, tuftet på studentenes egne interesser, samt at det ble et bevis på at de hadde praktisk og teoretisk kompetanse innen fagfeltet. De opplevde tilhørighet innen et fagmiljø og flere i fra fagmiljøet startet sammen på årsstudiet i BUA. Sett i lys av teori om verdier hadde fagbrevet også stor nytteverdi (Wigfield et al., 2009). Den ble inngangsbilletten til årsstudiet i BUA. Erfaringene knyttet til fagbrevet belyste således at en utdanning som er i tråd med studentenes forventninger, verdier og behov kan bidra til autonom motivasjon og forventning om å mestre lignende læringssituasjoner i fremtiden. Positive mestringserfaringer knyttet til fagbrevet, samt yrkeserfaringer med barn og ungdom var to av de erfaringene som lå til grunn for studentenes valg om å starte på årsstudiet i BUA.

I tillegg til nevnte erfaringer fra tidligere utdanning og arbeid var det andre indre- og ytre motiver som lå bak deres valg om å starte på studiet. Valgene var basert ut ifra ønsket og forventningene om å videreutvikle interesser, øke kompetanse, øke lønn og heve egen status.

Samtlige av informantene oppga at valget om å delta i studiet var selvbestemt og at valget sprang ut i fra deres egne interesse for barne- og ungdomsarbeid. Ønsket om å arbeide med barn og ungdom hadde for majoriteten av studentene kommet allerede i grunnskolen. En interesse som tidligere

nevnt hadde vokst via fagbrev og yrkeserfaringer. Tre av studentene beskrev seg også som nysgjerrige av natur. At tre av informantene knytter nysgjerrighet til egen selvoppfatning kan også tyde på at valget om å starte på studiet var knyttet til deres personlige verdier. Ut i fra at studentene uttalte at de valgte å starte på studiet ut i fra fri vilje, nysgjerrighet og interesse, gir dette indikasjoner på at studentene var indre motiverte for studiet, og at deltakelse bunnet i studentenes indre verdier (Eccles & Wigfield, 2002; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci 2000a). I lys av Grepperud, Rønning og Støkken (2006) og Skaalvik et al., (2000) der interesse ses som en del av de voksnes personorienterte motiv til å delta i læringssituasjoner, belyser to av studentene at det å få utvikle sine interesser er knyttet til ønsket om å få bruke tid på egenutvikling.

Det kan også være en sammenheng mellom tiltro til egen kompetanse og utviklingen av interesser. At studentene valgte å starte på studiet ut i fra interesser kan på den ene siden være et tegn på forventninger om å mestre studiet. Dette på grunnlag av at tiltro til egen kompetanse, eller forventning om mestring, øker interessen for oppgaven (Bandura, 1997; Betz, 2007; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000). På den andre siden viser uttaler fra samtlige av studentene at de til tross for stor interesse, samt kompetanse og tilhørende mestringserfaringer innen sitt fagfelt, er redd for at det faglige nivået er for høyt. Usikkerheten på egen kompetanse ble også bekreftet da studentene skulle uttale seg om valg av studie var deres primære ønske. Samtlige uttalte at studiet var deres primære ønske, men fire av studentene hadde tidligere søkt andre studier. I tillegg til praktiske barrierer kommenterte tre av de fire studentene at de ville bruke årsstudiet til å se om de mestret et høyskolestudium. Det er interessant å se at studentene på den ene siden kan være modig og kaste seg ut i to nye pilot utdanninger både når det gjaldt fagbrev og høyskolestudier, og på den andre siden er valget om å ta årsstudiet i BUA en relativt trygg og kjent karrierevei.

Mine tolkninger er at valget om deltakelse er knyttet til interesser, men også at valget er knyttet til den nytteverdi studiet representerer som en test på egen motivasjon og mestring for studier på høyskolenivå. At studentene tar valg innen noenlunde samme karrierevei, både i forhold til fagbrev, høyskoleutdanning og eventuelt videre studier kan ha flere årsaker. For det første er det dører som åpnes og noen som lukkes ved at de har satset på utdanning innen det helsefaglige og pedagogiske fagfeltet. Det andre som slår meg er det som Wahlgren (2010) fremhevet i forhold til voksne i en læringssituasjon. De trenger trygghet i forhold til å stole på og ta i bruk egen kompetanse. I kombinasjon med høye krav til seg selv og usikkerhet på egen mestring kan dette innsnevre de utdanningsvalg de vurderer som mulige.

Rønning (2006, 2009) belyser at den voksnes studentrollen deriblant er påvirket av tidligere livserfaringer og den konteksten som er en del av studentens hverdagsliv. Selv om studentene vektla at valget om å starte på ettårsstudiet var tuftet på egne interesser og selvbestemmelse, var trolig erfaringer og forventninger i fra hjemmet og arbeidsplassen en medvirkende årsak. Alle studentene tok hensyn til familien og sikret seg støtte i fra dem før de startet å studere. Det er grunn til å tro at valget om å satse på egne interesser i form av studier hadde vært vanskeligere å ta dersom ikke familien hadde støttet dem.

Når det gjaldt arbeidsplassen så opplevde fire av studentene at arbeidsgiver gav studiepermisjon med lønn når de var på samlinger. Tre av de fire studentene poengterte at pengene ikke var avgjørende for deres valg om deltakelse. De kommenterte samtidig at de satte pris på at arbeidsgiver vektla kompetanseheving, noe som gav økt motivasjon for studiet. For en av informantene var det vanskelig å ta avgjørelsen om å delta grunnet hjem- og familieforpliktelser og derfor ble sjefens oppmuntring og støtte av avgjørende betydning. Når det gjaldt de to studentene som ikke fikk permisjon med lønn ble det en bekreftelse på at arbeidsgiver ikke satset på deres kompetanseheving, noe som trolig minket motivasjonen i noen grad. Uten å trekke for bastante konklusjoner finner jeg grunn til å tro at barne- og ungdomsarbeiderne som kjente hverandre kan ha oppmuntret hverandre til å delta i studiet. Det kan ha vært et mildt press for å delta siden så mange andre kollegaer planla å utvide sin kompetanse innen yrkesfeltet.

I tråd med teori om selvbestemmelse uttaler samtlige av studentene at deres motivasjon for å starte på studiet er tuftet på behovet om kompetanse. De var opptatt av å få bekreftet den kompetansen de hadde med seg i fra sitt arbeid som fagarbeidere i BUA, samt å øke egen kompetanse. Bekreftelsen innebar også betydningen av å få et vitnemål. Ut i fra min teoretiske forståelse av Wahlgren (2010) og Bandura (1997) var to av studentenes ønske om å øke kompetanse en viktig del av det å bli trygg på å mestre egen yrkesutøvelse. Fire av informantene håpte også på at den bekreftede kompetansen i form av et vitnemål ville heve egen status og innflytelse på arbeidsplassen. Sistnevnte kan også sees i form av behovet for selvbestemmelse og tilhørighet i egen arbeidshverdag (Deci & Ryan, 1994). To av studentene valgte også å starte på studiet i håp om høyere lønn, mens fire av studentene oppga at lønn ikke hadde betydning for deres valg. Sees empirien ut i fra VOX-rapporten til Bekkevold, Guthu & Hilleren (2007) som belyste at voksne med yrkesfag deltar i læringssituasjoner ut i fra ønske om å beholde jobben, få sertifisering, eller å oppnå høyere lønn så samsvarer dette godt med majoriteten av studentene i studien.

Studentene valgte å starte på studiet ut i fra forventninger til studiets organisering og innhold. I lys av teori om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1994) kan man si at studentene hadde forventninger til å få dekket sine behov om tilhørighet. Dette i form av at de la vekt på at de skulle bli kjent med hverandre i begynnelsen, samt at de håpte på å komme i kollokviegruppe med kjente medstudenter. At behovet for tilhørighet var begrenset til å gjelde studiesituasjonen trenger ikke å bety at de i utgangspunktet ikke ønsket kontakt med sine medstudenter. Slik jeg forstår studentenes uttalelser handler det mer om «tidsklemma» og at studentrollen er en delrolle blant mange roller i hverdagen (Grepperud, Rønning & Støkken, 2006; Stølen, 2008).

Tre av informantene hadde forventninger til at det å organisere samlinger ved to høyskoler ikke skulle hindre informasjonsflyt og overlapping i forhold til modulenes tema. To av studentene forventet gode pedagogiske ferdigheter av faglærerne, noe jeg ser i lys av at de trolig ønsket å få et best mulig utbytte i form av kompetanseheving. I tråd med teori om selvbestemmelse og verdier (Niemic & Ryan, 2009; Wigfield et al., 2009) var studievalget også tuftet ut i fra forventninger om å ha innflytelse på valg av studiets innhold og selvbestemmelse. Forventningene om selvbestemmelse var igjen knyttet til deres verdier. De ønsket å ha innflytelse dersom tema i modulene ikke samsvarte med indre verdier og nytteverdier, rettere sagt interesse og relevans.

Studentene var usikre på egen mestring innen en rekke områder og angsten for å feile i begynnelsen var nok en medvirkende årsak til det store fokuset på å kartlegge mulighetene for eventuelle hindringer og feilskjær (Bandura, 1998). Faktorer som de mente var potensielle hindringer var mangel på studieteknikk, at de ikke greide å formulere skriftlige oppgaver og at de ikke fikk tid til å lese nok. Fire av studentene var også usikre på om de ville mestre fremføringer og databruk. Sammenlagt med tidligere beskrivelser ovenfor, der de var usikker på egen kompetanse, tolker jeg det dit hen at de har lave mestringsforventninger på en del viktige områder. Ut i fra teori om forventning om mestring (Bandura, 1998) skulle man da tro at de senket sine ambisjoner og målsettinger knyttet til disse områdene, og kanskje også hadde større tilbøyelighet til å ikke delta i studiet, men studentene viste det motsatte. De stilte høye krav til selv og forteller i andre sammenhenger at de var motiverte for studiet ved semesterstart. Trolig bidro gruppen de tilhørte både med hjelp i forhold til det som kunne oppleves som vanskelig, og til å motivere alle til å fortsette på studiet.

5.2 Hvilke erfaringer i løpet av studiet skaper motivasjon og forventning om mestring?

For å finne ut om studentene erfarte motivasjon og mestring i studentrollen ble de først bedt om å beskrive sitt syn på den ideelle student, før de deretter vurderte sin egen studentrolle. Det var

interessant å se om de følte at de levde opp til sine egne idealer. Studentene vektla at den ideelle student burde ha interesse for studiet og være indre motivert. Den ideelle student burde også ha selvdisiplin i forhold til å møte på forelesninger, ta mange notater og arbeide jevnt og flittig med studiene. Videre sa flere at man skulle vise gode samarbeidsegenskaper, raushet og toleranse i møte med egne medstudenter og lærere. I tillegg var det viktig at den ideelle student med lang yrkeserfaring var åpen for nye løsninger.

Da studentene skulle beskrive seg selv som student, vurderte de seg selv i samsvar med sine idealer når det gjaldt å være engasjerte og indre motiverte for studiet. De la også til at de hadde mye kompetanse innen feltet. Embla uttalte at hun forsøkte å mestre det å ikke være styrt av all yrkeserfaring og således være åpen for medstudenters og faglærernes bidrag. Studentene uttalte at de var flinke til å møte opp på forelesninger, tok notater og arbeidet med studier både i ferier og på natten når det var nødvendig. Halvparten av studentene opplevde derimot at de ikke mestret å arbeide så jevnt med studiearbeidet som de ønsket. Læreren hadde vist eksempler på løsningsstrategier knyttet til studieteknikk og anbefalt dem å lese jevnt, og de hadde deretter forsøkt å følge lærerens eksempel uten å lykkes. De årsaksforklarte mangelen på mestring med for mange gjøremål knyttet til hjem og arbeid.

De fleste studentene opplevde å mestre det å kombinere studier og arbeid. På hjemmebane ble det vanskelig for fire av informantene å mestre det å strekke til når det gjaldt studier og huslige eller familiære gjøremål. Dette tæret på kreftene og motivasjonen for studiene. De studentene som hadde voksne barn som studerte opplevde midlertidig at de kunne få hjelp og støtte med studiene, samt at barna fungerte som diskusjonspartnere. Sett i lys av teori om forventning om mestring er mine tanker at barna som selv studerte representerte kompetente modeller som viste effektive løsningsstrategier. (Bandura, 1997) Dette skapte trolig forventninger om mestring og motivasjon for studiet. I tråd med teori om selvbestemmelse ble de faglige diskusjonene med barna en kilde til å få bekreftet og økt egen kompetanse, samt en arena der studentene trolig følte et faglig felleskap med sine barn. Dette er erfaringer som fremmer motivasjon for studiearbeidet.

De tre teoriene om selvbestemmelse, mestring og verdier, samt teori og forskning om voksne i en lærings situasjon, vektlegger et par grep som kan gjøres for at studentene skal erfare kompetanse og tilhørende motivasjon og mestring. Studiets innhold og nivå må være tilpasset målgruppen. Dette kan gjøres ved at læreren setter seg inn i studentens ferdigheter og evner, slik at lærer og student kan sette adekvate mål for studiearbeidet. I tillegg bør læreren gi optimalt utfordrende oppgaver som er relevante, praktisk anvendbare og interessante, samt veilede, støtte og oppmuntre studentene

til å ta i bruk adekvate problemløsningsstrategier (Ahl, 2004; Deci et al., 1991; Grepperud, Rønning & Støkken, 2004; Linnebrink & Pintrich, 2003; Niemiec & Ryan, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Wigfield, 2009; Wlodowski, 2008) Teori om selvbestemmelse vektla at studenten kan erfare motivasjon i et autonomistøttende læringsmiljø (Deci et al., 1991). Når det gjaldt årsstudiet i barne- og ungdomsarbeid sitt innhold og nivå så kommenterte studentene at det var en del prøving og feiling i fra lærernes side. Studentene mente at lærerne hadde lite innblikk i hvilken kompetanse denne yrkesgruppen hadde. De syntes at det var stor mengde lærestoff, og noen faguttrykk var vanskelig å forstå i begynnelsen, men allikevel opplevde de at det faglige nivået var for lavt. For fem av informantene som arbeidet i skolen var også en del av modulenes tema lite interessante og relevante i forhold til deres arbeidshverdag. Det motsatte opplevde studenten som arbeidet i barnehage. Å lykkes med for lette oppgaver skaper liten interesse og kan gi indikasjoner på at læreren har liten tiltro til studentens kompetanse. Det blir også vanskelig for studentene å se verdien av å lære mer om tema som ikke oppleves som relevant. Dette reduserte trolig studentenes reelle mestring og motivasjon.

Selv om noen av temaene var lite relevant og anvendbare for de som arbeidet i skolen, var mappeoppgavene i stor grad basert på egen selvbestemmelse og studentenes kompetanse. De kunne skrive ut i fra problemstillinger som de anså som interessant og relevant i forhold til egen arbeidsplass. Denne valgfriheten og det å få bruke egen kompetanse syntes studentene økte deres motivasjon. Dette samsvarer med teori om selvbestemmelse som belyser at oppgaver som fremmer kompetanse og selvbestemmelse, øker studentenes indre motivasjon for oppgaven (Ryan & Deci, 2000b). Ut i fra teori om verdier vil mappeoppgavene også være relatert i forhold til studentens indre verdier og nytteverdier (Wigfield et al., 2009). De sistnevnte verdiene kan også sees i sammenheng med de kriterier som studentene la til grunn når de skulle forklare hvilke modul som engasjerte de mest. I valget av modul la studentene følgende begrunnelser til grunn: temaet for modulen var interessant, praktisk rettet og relevant, samt at det var en modul de mestret. Dette viser også i tråd med det Skaalvik & Skaalvik (2005) belyser at forventning om mestring er situasjonsbestemt, og derfor vil kunne variere fra modul til modul. Det å oppleve at man har den kompetansen som skal til for å mestre en modul er av stor betydning for studentenes motivasjon.

Studentene uttrykte at lærerne var positive til at de kom med synspunkter og faglige innspill. De opplevde også at lærerne var svært imøtekommende når de tok kontakt. Til tross for dette opplevde ikke studentene å ha reell innflytelse i forhold til modulenes tema. De så også på evalueringen etter hver modul som et lite adekvat verktøy i forhold til å oppnå ønskede endringer. Årsaken til det var at hver modul hadde et nytt tema som medførte et skifte av forelesere. Selv om de stort sett syntes at

skifte av forelesere og moduler gikk greit, ønsket studentene ut i fra behovet om selvbestemmelse å ha de samme lærerne i alle modulene.

Studiet hadde ulike undervisningsmetoder deriblant forelesninger, ekskursjoner og gruppearbeid, samt at de organiserte en del av studiet via It's Learning. Fire av studentene var mest motiverte for å gå på de forelesningene der lærerne åpnet opp for at de kunne ta pauser, eller ha gruppearbeid der de kunne diskutere forelesningens tema ut i fra egne yrkeserfaringer. Generelt likte samtlige av studentene best de forelesningene der de kunne være deltakende i form av diskusjoner og innspill. At lærerne tok i bruk gruppearbeid i forelesningene der studentene kan knytte erfaringer til aktuell teori er i samsvar med det Jakobsen (1995) belyste at var viktig for å fremme motivasjon hos voksne i en lærings situasjon.

Wlodowski (2008) vektla at voksne studenter opplever motivasjon tilknyttet oppgaver som er personlig relevant og praktisk anvendbart. Studentenes motivasjon for de praktiske ekskursjonene der de for eksempel fikk lete etter småkryp, samt å planlegge å organisere aktiviteter for barn bekreftet dette. Dette var oppgaver de kunne gjennomføre både i barnehage og i skolen, og de hyggelige tilbakemeldingene på arbeidsplassen gjorde at det ble positive opplevelser som bidro til at de synes dette var anvendbart og nyttig.

Når det gjaldt kollokviegruppene uttalte samtlige studenter at gruppa betydde mye for deres motivasjon og mestring for studiet. For to av studentene hadde støtten og oppmuntringen i fra kollokviegruppa hindret frafall da de i en periode av studiet følte seg nedfor og slitne. I tråd med det Bandura (1989a) belyste i forhold til sammenhengen mellom følelser og forventning om mestring, svekket slitenheten studentenes tro på egen mestring. Da trådte gruppe medlemmene til med støtte og oppmuntring og overtalelser og gikk foran og viste løsningsstrategier til hvordan de to studentene kunne fullføre mappeinnleveringene. I tillegg gav de informativ og positiv feedback på hverandres arbeid. Sammenfattet kan man si at i lys av teori om forventning om mestring førte andres eksempler, verbale overtalelser og informativ og positiv feedback til at de to studentene økte sine mestringsforventninger og motivasjon for studiet (Bandura, 1998).

Tilbakemelding fra lærer – student / lærerrelasjon

Fire av studentene mente at de hadde et annerledes forhold til lærerne enn yngre studenter. Slik jeg tolker Alvas uttalelse viser den at studentene følte et felleskap og en tilhørighet med faglærerne. Grunnlaget for dette er at begge parter var voksne, hadde interesser innen noenlunde samme fagretning, samt at de hadde lang yrkeserfaring. I kombinasjon med de positive tilbakemeldingene i

fra faglærerne, finner jeg grunn til å tro at disse faktorene økte studentenes motivasjon og forventning om mestring. Selv om studentene følte tilhørighet var det ut i fra min forståelse også en viss avstand mellom lærerne og studentene. Alva kommenterer at studentene i startfasen ikke turte å spørre faglærerne om så mye. Kanskje var det slik at de hadde respekt for lærernes kompetanse eller en form for redselen for å stille «dumme» spørsmål og således tape ansikt? Alva kommenterer videre at studentene ble flinkere til å stille spørsmål etter hvert, noe som trolig kan skylles at de ble tryggere på egen kompetanse og faglig ståsted, samt at de ble bedre kjent med lærerne og så deres imøtekommenhet.

Studentene viste også at innholdet i lærernes tilbakemeldinger på mappeoppgavene hadde stor betydning for deres motivasjon og forventning om mestring. De opplevde at majoriteten av lærerne gav positive, informative og konstruktive tilbakemeldinger med fokus på hva studentene mestret. I tråd med Skaalvik & Skaalvik (2013) kan dette tyde på at studentene hadde et tillitsfullt forhold til disse lærerne. I kombinasjon med at mappeoppgavene langt på vei hadde et selvbestemt innhold og således gav rom for optimale utfordringer, bidro tilbakemeldingene trolig til å øke studentenes persiperte kompetanse, og således deres motivasjon og mestring (Bandura, 1997; Niemiec & Ryan, 2009). Det motsatte var tilfelle når studentene opplevde at noen lærere gav uklare tilbakemeldinger. De utrykte frustrasjon og ble usikker på egen mestring. Noen av studentene ba kollokviegruppa om hjelp og støtte til å tolke tilbakemeldingene. Sistnevnte kan også tyde på at det var en liten terskel for de voksne studentene å spørre enkelte faglærere om hjelp.

Studentene fikk karakterer på mappeoppgavene, noe de syntes var greit. Embla hadde ikke noe i mot karakterer, men var bevisst på at hun ikke målte egenutvikling ut i fra karakterskalaen. For henne ble utvikling målt i praksisfeltet. Dette kan gi et innblikk i hvordan hun som yrkesfagutdannet voksen student har et fokus på det praktisk anvendbare, knyttet til hva som øker hennes kompetanse og ferdigheter i arbeidshverdagen. Rebekka ønsket å slippe gruppekarakterer, trolig ut i fra at hun ville bli målt ut i fra egne prestasjoner og mestring.

5.3 Hvilket utbytte har de av å ha deltatt på studiet?

I lys av teori om verdier (Eccles & Wigfield, 2002) var utbytte i samsvar med deres personlige verdier. Det var viktig for dem å fullføre noe de hadde startet på, dels på grunn av all innsatsen og de personlige kostnadene underveis. I tillegg sa en av informantene at det å fullføre studiet bragte et kvalitetsstempel over egen yrkesutøvelse, noe som trolig styrket deres selvoppfatning. Det var også viktig for dem å fullføre på grunnlag av at de i veilederrollen så på seg selv som et forbilde for lærlinger i BUA.

Utbyttet kunne også sees i lys av studentenes indre verdier i form av økt glede og interesse for å holde seg videre oppdatert på faglitteratur, samt det å delta i diskusjonsforum på arbeidsplassen. I tillegg var utbyttet av å ha deltatt i studiet knyttet til studentenes nytteverdier. To stykker ønsket å bruke vitnemålet til å skifte arbeidsplass. For den ene var det ut i fra ønsket om en lederstilling, for den andre et uttrykk for at arbeidsgiver hadde vært lite samarbeidsvillig under studiet. Sistnevnte student ønsket å finne en arbeidsplass som var positiv til at hun senere kunne ta yrkesfaglærerutdanning ved siden av å arbeide. Denne studenten så i likhet med tre andre studenter på den nytteverdi studiet hadde i forhold til økt trygghet på egen kompetanse og tilhørende forventning om å mestre videre studier. Den formelle kompetansen og vitnemålet de fikk var også en nyttig døråpner til videre studier. Forventningen til å mestre studier som førskolelærer eller yrkesfaglærer viser at deres følelse av økt kompetanse ligger innen noenlunde samme fagfelt.

Da fire av studentene sa at de ønsket å bruke årsstudiet til å utdanne seg ut av barne- og ungdomsarbeiderfaget, viser dette at det trolig er et sprik mellom høyskolenes intensjoner om å øke kompetansen til fagarbeiderne på arbeidsplassene, og studentenes motivasjon og mål for studiet. For studentene personlig er det positivt at studiet har økt deres motivasjon og forventninger om å mestre videre høyskoler, men for yrkesgruppen som helhet er det en hemsko med tanke på at det bidrar til å minke antall barne- og ungdomsarbeidere og den kompetansen som blir igjen på arbeidsplassene.

En årsak til at samtlige av studentene fullførte studiet kan også være at deres motivasjon ikke bare var basert på indre motivasjon og interesser. Empirien viser at valg av studiet, samt erfaringer underveis også var basert på autonom ytre motivasjon. Eksempelet som her kan nevnes er de fem studentene som arbeidet i skolen og som opplevde at mange tema var mest interessant og relevant for de studentene som arbeidet i barnehagen. I tråd med deres syn på den «ideelle student» arbeidet de allikevel så flittig de kunne med studiene. De var disiplinerte og møtte opp til forelesningene og leste fagstoff som i ikke var tuftet på deres interesser. Deres syn på den ideelle student, kan tyde på at de hadde internalisert verdien av selvdisiplin og at deler av drivkraften og utholdenheten i studiet var basert på autonom ytre motivasjon, og den nytteverdi som studiet hadde. I møte med oppgaver som de ikke syntes var interessante eller relevante, samt personlige og miljømessige hindringer var de allikevel utholdende og sto på da det var viktig for å fullføre studiet. At fire av studentene ønsker å studere videre, viser også at kostnaden har vært mindre enn det generelle utbytte.

For å ta en kort oppsummering viste undersøkelsen at studentene hjalp hverandre og motiverte hverandre i hele studietiden, noe som kan være årsaken til at flere ikke falt av underveis. Gruppene de tilhørte hadde stor betydning for dem og det kan tenkes at de følte at de burde fortsette på studiet

av hensyn til de andre på gruppen, og at de synes nederlaget ble for stort hvis de ikke mestret dette. Gruppen hadde således vel så stor betydning for motivasjon og mestring i studiet som lærere og studiets innhold og organisering. Det virket som at det også var vesentlig at de møtte forståelse på arbeidsplassen og at det ble satt pris på deres kompetanseheving av arbeidsgiver. De som ikke hadde disse betingelsene strevde mere med å motivere seg underveis i studietiden. Det ser ut som det kan være viktig med konkrete tilbakemeldinger fra faglærer, noe som kan bidra til økt motivasjon. Det kan være spesielt viktig når det er voksne studenter som er på studiesamlinger sjeldent, for at de skal føle at de får bekreftelse på sin egen kompetanse som student. Mappeoppgaver som er relevante er også trolig viktige for at voksne studenter skal føle at det de lærer er relevant.

For utdanningsinstitusjonene og arrangørene av denne utdanningen er det kanskje blitt et litt annet resultat enn det som var intensjonene med å sette den i gang. I følge Svein Olav Aarlott var «målet med utdanningen å gi voksne fagarbeidere et erfarings basert høyskolestudium for å øke kompetansen på arbeidsplassene» (Artikkel: Fagarbeidere på skolebenken nr. 8, 2004) Da undersøkelsen var ferdig var det 4 av 6 studenter som hadde søkt andre høyskolestudier og ønsket om å forlate barne- og ungdomsarbeider stillingene de hadde i barnehage og skole. Det hadde vært interessant å forske på flere kommende kull innen årsstudiet i barne- og ungdomsarbeid for å sammenligne studentenes erfaringer og opplevelser. Det hadde i tillegg vært spennende å følge de seks studentene videre på deres karrierevei for å se hvilke faktorer som skaper motivasjon og forventning om mestring.

Med et utvalg på seks informanter er denne studien for liten til at jeg kan generalisere mine funn og drøftinger til å gjelde alle barne- og ungdomsarbeidere som har tatt høyskolestudiet i Barne- og ungdomsarbeid. Da informantene ble intervjuet i slutfasen av studiet ble deres uttalelser hovedsakelig gitt ut i fra et retrospektivt perspektiv. Å gjøre intervjuet på slutten av studiet hadde sine fordeler i forhold til at informantene kunne uttale seg om studiet i sin helhet. Et retrospektivt perspektiv, informantenes «dagsform» og valgt kontekst rundt intervjuet kan midlertid være faktorer som gjør at svarene hadde vært annerledes dersom spørsmålene ble stilt i en annen intervjusituasjon.

Studien er basert på seks av studentene som samtykket i å delta da de ble forespurt. Det er derfor mulig at et annet utvalg ville gitt andre resultater.

Referanseliste

- Ahl, H (2004). Motivation och vuxnas lärande: En kunnskapsoversikt och problematisering. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hentet fra <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:211500/FULLTEXT01.pdf>
- Askerøi, E. & Høie, M. Kategorisering av kvalitative intervjudata. I E. Arntzen og J. Tolsby (Red.) Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk. Akershus: Høgskolen i Akershus. Hentet fra <http://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/208/1/studenten.pdf>
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Hentet fra <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. DOI: 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory. I R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development* (6), 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81. New York: Academic Press. Hentet fra <http://des.emory.edu/mfp/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A (1998) Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. I J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Personal, social and cultural aspects* 1, 51-71. Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (2006c). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.

- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. Self-processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches, 15-49.
- Bandura, A. (2012) On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1) 9-44. DOI: 10.1177/0149206311410606
- Battle, E. (1966) Motivational determinants of academic competence. *Journal of Personality and Social Psychology* (4) 534-642
- Bekkevold, K., Guthu, L.K., & Hilleren, I. (2007). Befolkningens holdninger til opplæring og egen kompetanse. Resultater fra VOX-barometeret v ren 2007. Oslo: VOX. Hentet fra http://www.vox.no/upload/Barometervedlegg/Barometer_v%C3%A5r2007SEC.pdf
- Betz, N.E. (2007) Career Self-efficacy: Exemplary Recent Research and Emerging Directions. *Journal of Career Assessment* 15 (403) DOI: 10.1177/1069072707305759
- Betz, N.E., & Hackett, G. (2006) Career Self- Efficacy Theory: Back to the Future. *Journal of Career Assessment* 14(3) DOI: 10.1177/1069072705281347
- Cresswell, J.W (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3.utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The psychology of Optimal Experience*. New York, Harper & Row.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1): 14-23. doi: 10.1037/0708- 5591.49.1.14
- Deci, E. L. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3):182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. og Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational psychologist*, 26 (3&4), 325-346.
- Disney, W. Sitat er lastet ned 20.10.13 og hentet fra:
<http://www.ordtak.no/index.php?v=sitat&emne=Nysgjerrighet>
- Eccles, J. (1984): Sex differences in mathematics participation. I M.Steinkamp & M.Maehr (red.). *Advances in motivation and achievement*, (2). Greenwich, CT: JAI Press.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998) Motivation to succeed. I W.Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*. (3). Social, emotional, and personal development 5 utg. 1017-1095. New York: Wiley
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. I Fiske, S.K., Schacter, D.I., & Sahn-Waxler, C. (Red.). *Annual Review of Psychology* (53), 109-132. PaloAlto, Canada: Annual Reviews.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Grepperud, G., Rønning, W. M., & Støkken, A.M. (2004). Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring. En forstudie. Trondheim: VOX.
- Grepperud, G., Rønning, W.M., & Støkken, A.M. (2006). Studier og hverdagsliv - voksne studenter i fleksibel læring. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning som praksis*. Doktoravhandling, del 2. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*, 15-31. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

- Hackett, G. & Betz, N.E. (1992) Self-efficacy perceptions and the career-related choices of college students. I D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. 229-246. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Halvorsen, K. (1987). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Illeris, K. (1999). *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, B. (1995). *Voksenundervisning og livserfaring*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget (2.utg)* Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvernmo, G. (2010) *Intervju som metode – barn/unge som informanter*. I E. Arntzen og J. Tolsby (Red.) *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Akershus: Høgskolen i Akershus Hentet fra <http://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/208/1/studenten.pdf>
- Linnenbrink & Pintrich (2003) *The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom*. I *Reading & Writing quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137 doi:0.1080/10573560308223.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994) *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance*. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000) *Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis*. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.
- Martin, A.J. & Dowson, M. (2009) *Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice*. *Review of Educational Research*. Vol. 79 No.1, pp 327-365 DOI: 10.3102/0034654308325583

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applyinself-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2) 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. I M.Maehr og P.R.Pintrich (Red.): *Advances in Motivation and Achievement*. (10) 1-49. New York: JAI Press
- Pajares, F. (2002a). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Hentet fra <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. (2. utg.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2010). *Motivation in education: Theory, research and applications*. (3. utg.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red), *Handbook of self-determination research*. 183-203. Rochester, New York: University of Rochester Press
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*. 31-60. Greenwich, CT: Information Age Press.
- Renolen, Å. (2008) *Forståelse av mennesker – innføring i psykologi for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. I C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. 13-54. New York: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. I Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Handbook of self-determination research* 3-33. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rønning, W.M. (2006) Liv og læring glimt fra voksne studenters erfaring med fleksibel utdanning. hentet fra <http://www.idunn.no/content?marketplaceId=2000&languageId=>
- Rønning, W.M. (2009) *Akademia som læringsarena – utfordringer og mestring. En studie av voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger til læring i høyere utdanning*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU
- Schunk, D. H. (1985) Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2) 208-223
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (3. utg.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall
- Skamo, T. (2004 nr. 8). Fagarbeidere på skolebenken. Høgskoleavisa i Trøndelag. Hentet fra http://hit.hist.no/arkiv_3_08_bakover/HA.8-2004/REDAKSJON/aarlot.html
- Skaalvik, E. M., Finbak, L., & Ljosland, O.H. (2000). *Voksenopplæring i Norge ved tusenårsskiftet. Deltakelse, motivasjon og barrierer*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: TANO A.S.
- Skaalvik, S. (1999). *Hverdag arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese og skrivevansker*.

Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt

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

Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012) Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer. Oslo:

Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2013). Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring

(2utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Stipek, D.J. (2002). Motivation to learn: Integrating theory and practice (4. utg). Boston: Allyn & Bacon

Strandkleiv O. I. (2006). Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere. Oslo: Elevsiden DA

Stølen, G. (2008). Didaktiske utfordringer i fleksible studier. I G. Grepperud (Red.), For folk flest – fleksibel

utdanning i praksis, 41- 58. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (3.utg.). Bergen:

Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

AS

Wahlgren, B. (2010) Voksnes læreprosesser: Kompetenceudvikling i utdanning og arbeid. København:

Akademisk forlag

Wigfield, A. (1994) Expectancy value theory of achievement motivation: A developmental perspective.

Educational Psychology Review, 6, 49-78

- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992) The development of of achievement task values: A theoretical analysis. *Development Review*, 12, 265-310 Hentet fra <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles92g.pdf>
- Wigfield, J., Cambria, J. & Eccles J. S. (2012) Motivation in education. I R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of human motivation*. 463 - 478. New York: Oxford University Press, Inc.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81. Academic Press doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A. & Eccles. J.S. (2002) Do I want to do this activity and why? I A.Wigfield & J.S. Eccles (red.): *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. I N. Eisenberg (Red.), *Handbook of child Psychology* 6 (3), 933-1002 New York: Wiley.
- Wigfield, A. Tonks, S. & Klaudia, S. L. (2009) Expectancy-Value Theory. I K. R. Wentzel og A. Wigfield (red.). *Handbook of Motivation at School* (55-75). New York: Routledge
- White, R.W. (1959) Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333
- Wlodkowski. R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco: Jossey Bass.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Vedlegg 1. Intervjuguide

Kort 1.

1.0 Livssituasjon og personlige karakteristika

1.1 Kan du fortelle meg litt om deg selv?

- Alder
 - Bosted
 - Sivilstatus
 - Barn
 - Tidligere utdanning
 - Yrkeserfaring
 - Arbeidssted
 - Stillingsandel
-

Kort 2.

2.0 Selvoppfatning

2.1 Hvilke egenskaper og ferdigheter mener du en god student bør ha?

2.2 Hvordan vil du vurdere deg selv som student?

.....

Kort 3

3.0 Tidligere erfaringer

3.1 Hvis du skal sammenligne dette studiet med tidligere skolegang:

Hva er likt?

Hva er forskjellig?

- Innhold
- Organisering
- Arbeidsmåter
- Tilrettelegging
- Elevrollen kontra studentrollen

3.2 Tror du tidligere skoleerfaringer har hatt betydning for deg og dine studier?

I tilfellet ja, på hvilken måte?

- Studievalg
- Motivasjon
- Troen på egen mestring

3.3 Tror du tidligere yrkeserfaringer har hatt betydning for deg og dine studier?

I tilfellet ja, på hvilken måte?

- Studievalg
- Motivasjon
- Troen på egen mestring
- Kultur for skolegang, andres eksempler, andres innflytelse.

3.4 Hva motiverte deg til å arbeide da du var elev?

Hva motiverer deg til å arbeide med studiene i dag?

Kort 4

4.0 Motivasjon for utdanning

4.1 Hvorfor valgte du å starte på dette studiet?

- Studiene utgjør frirom
- Interesse for de ulike emnene i studiet
- Øke sin faglige kompetanse
- Lyst til å prøve nye utfordringer
- Sosialt og faglig fellesskap

- Initiativ fra andre (familie, arbeidsgiver, kollegaer, venner)
- Andres eksempler (press/inspirert)
- Økonomi
- Forbedret arbeidssituasjon: arbeidsoppgaver, innflytelse
- Ny jobb
- Springbrett til videre utdanning

4.3 Var dette studiet ditt primære ønske?

I tilfelle nei, hva om du fikk velge fritt?

Kort 5

5.0 Forventninger til studiet ved studiestart

5.1 Hvilke forventninger hadde du til studiet da du startet?

- faglige

- sosiale
- hadde du andre forventninger?

5.2 Er disse forventningene innfridd?

5.3 Hvilke barrierer så du for deg da du begynte?

- praktiske barrierer
- personlige barrierer

5.4 Ble barrierene slik som forventet?

5.5 Hva syns du er det viktigste du har lært?

5.6 Når du er ferdig med studiet:

Mener du at du har ferdigheter nok til å mestre lignende situasjoner på egen hånd?

Hvis ja, hvorfor?

Hvis nei, hva mener du da skal til?

- verbal overtalelse
- andre som modeller
- osv

Kort 6

6.0 Rammer for å kunne ta utdanning knyttet til studentens hverdagsliv

6.1 Beskriv hvordan du skaper rom for studier i hverdagen

- tid
- kontekst (forsaker, omdefinerer, kompensasjon)

6.2 Hvordan opplever du det å kombinere studier og arbeid?

6.3 Hvordan føler du at du mestrer å kombinere familie og studier?

6.4 Er det noe du føler at du må "forsake" på grunn av studiene?

Kort 7

7.0 Studiets innhold og organisering

7.1 Hvordan synes du høgskolen har lagt opp studiet i forhold til deg som voksen student?

- studiets organisering
- undervisningsmetoder
- faglig innhold
- faglig nivå (lette/vanskelige oppgaver)

7.2 Har du hatt mulighet til å komme med innspill i forhold til studiets innhold og arbeidsformer? Utdyp. Har du eksempler på det

**7.3 Beskriv en undervisningsmodul som engasjerte deg
Hva var det som gjorde at du ble motivert?**

.....
Kort 8

8.0 Medstudenter

8.1 Hvilken betydning har samværet med medstudenter hatt for deg i studiet?

- Motivasjon
- Mestring
- Støtte, oppmuntring fra andre
- Sosial sammenligning

8.2 Hva er dine tanker og opplevelser omkring samarbeidet i gruppa?

- Tilhørighet
- Konkurransen
- Sosial sammenligning
- Støtte, oppmuntring fra andre
- Andres vurderinger
- Får bidra med min kompetanse
- Øker min kompetanse
- Feedback fra medstudenter (positivt/negativt)
- Egen oppfattelse av mestring i forhold til å være gruppemedlem

.....
Kort 9

9.0 Forelesere

9.1 I hvilke sammenhenger har du hatt kontakt med foreleserne?

- samlinger/undervisning
- veiledning av mappeoppgaver
- tlf
- mail

9.2 Hva er det som har blitt vurdert? Kan du gi eksempler

9.3 Hva har vært innholdet i tilbakemeldingene?

9.2 Hvordan vil du vurdere de tilbakemeldingene du har fått av lærerne?

- negative/positive
- informative
- kontrollerende

9.4 Har kontakt med lærerne/tilbakemeldingene hatt noen betydning for ditt faglige utbytte?

I tilfelle ja, på hvilken måte?

I tilfelle nei, hvorfor ikke?

.....

Kort 10

10. Selvregulering

Beskriv hvordan du arbeider med studiene / Hvordan legger du opp ditt eget studiearbeid?

- Målsetting
- Planlegging
- Organisering
- Rom
- Samarbeid
- Hjelpere
- selvvurdering, hender det noen gang at du foretar noen selvvurdering underveis?
- og det får konsekvenser for at arbeidet får en annen gang?

.....

Kort 11

11. Egen mestring av studiet

11.1 Har du endret ditt syn på utdanningen i løpet av den tiden du har studert? Begrunn

11.2 Hva mener du er grunnen til at du har greid å fullføre studiet så langt?

11.3 Er det noe du ville ha forandret i studiet?

- mer av
- tatt bort
- gjort annerledes

11.4 Har du i løpet av utdanningen tenkt på å avbryte studiet?

I tilfelle ja, hva var det som fikk deg til å fortsette?

12.0 Studentens utbytte av studiet

12.1 Hva har du tenkt å bruke studiet til?

12.2 Når du er ferdig med studiet, hvilke muligheter tror du da vil by seg?

12.3 Kan du tenke deg å studere videre?

I tilfelle ja, hvorfor? Hvilke studier og hvordan studieform ville du ha valgt?

I tilfelle nei, hvorfor ikke?

12.4 Har du noe du vil tilføye ? Noe jeg har glemt å spørre om som er viktig?

Ved mange nye momenter, spør om ekstra intervju

Spør til slutt hvordan informanten opplevde intervjusituasjonen

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til studentene

Trondheim 14. 2.06

Til studentene

I forbindelse med mitt mastergradsstudium i pedagogikk med fordypning i utdanning: Kvalitetsutvikling og styring (skoleutvikling) ved NTNU har jeg fått stor interesse for voksnes læring. Jeg fikk kjennskap til høgstudium for fagarbeidere innen barne- og ungdomsarbeid i 2004, og syntes dette var en ny og spennende videreutdanning som passer mitt temaområde.

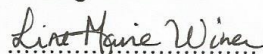
Jeg ønsker å intervju noen studenter fra denne utdanningen i tilknytning til mine problemstillinger der jeg er interessert i å få et bilde av voksnes opplevelser og tanker omkring sin rolle som student, samt få et innblikk i deres ønsker og behov knyttet til studiet.

Intervjuene vil vare i 1-1.5 time og vil bli tatt opp på bånd. De som velger å delta i evalueringen vil bli intervjuet ved et avtalt sted. Alle opplysningene jeg samler inn om enkeltpersoner vil bli behandlet konfidensielt slik at ingen andre vil få tilgang til opplysningene. For å sikre anonymiteten vil jeg bruke fiktive navn. Informantene vil bli orientert om resultatet.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen. De som deltar har anledning til å trekke seg på ethvert tidspunkt og få alle opplysningene slettet.

Jeg håper på en velvillig og rask respons på denne forespørselen, da det er en fordel for meg å komme i gang med intervjuene så snart råd er.

Vennlig hilsen



Line-Marie Wiken

Vedlegg 3. Samtykkeskjema til studentene

Navn:.....

Alder:.....

Sivilstatus:

Tlf:.....

Mail:

Samtykkeerklæring:

Jeg, _____ (navn) blir med i undersøkelsen slik
den er beskrevet til studentene av 14.02.06

(underskrift)

Vedlegg 4. Informasjonsskriv til portvaktene

Line-Marie Wiken
Lauritz Jenssens gt 2
7045 Trondheim
Tlf: 41557527

Trondheim 30.1.06

Dronning Mauds Minne
Høgskole for førskolelærerutdanning
v/Hilde Merete Amundsen
Thoning Owesens gt 18
7044 Trondheim

Søknad om tillatelse til datainnsamling

I forbindelse med mitt mastergradsstudium i pedagogikk med fordypning i utdanning: Kvalitetsutvikling og styring (skoleutvikling) ved NTNU har jeg fått stor interesse for voksnes læring. Jeg fikk kjennskap til deres høgskolestudium for fagarbeidere innen barne- og ungdomsarbeid i 2004, og syntes dette var en ny og spennende videreutdanning som passer mitt temaområde. Det å knytte voksnes yrkeserfaringer til videre faglig læring og utvikling er både viktig og en forutsetning for å lykkes, hvis en ønsker å gi gode og relevante utdanningstilbud til denne gruppen.

Jeg ønsker derfor å gjøre en kvalitativ undersøkelse blant en gruppe studenter som tar nettopp denne utdanningen, som del av min mastergrad. Dersom jeg får aksept om å foreta en slik undersøkelse, kan jeg tenke meg å intervju 4-6 studenter. Jeg har allerede vært i kontakt med en del aktuelle studenter, og de er på sin side svært velvillige til å delta i studien.

På dette grunnlag ber jeg om tillatelse til å foreta intervju med studenter som går på nevnte høgskolestudium. Det er aktuelt å komme i gang med undersøkelsen så raskt som mulig.

For å si litt mer om mine problemstillinger, så er jeg interessert i å få et bilde av voksnes opplevelser og tanker omkring sin rolle som student, samt få et innblikk i deres ønsker og behov knyttet til det å være voksen student ved dette pilotprosjektet. Det vil i den sammenheng være et hovedpoeng å få innblikk i deres livssituasjon, motivasjon, mestringsopplevelser samt utbytte av studiet de går på.

Alle opplysninger vil bli anonymisert og de berørte parter vil bli orientert om arbeidet mitt og hvilke resultater jeg kommer fram til.

Min veileder er professor Sidsel Skaalvik ved Pedagogisk Institutt, NTNU.

Jeg håper på en velvillig og rask respons på denne forespørselen, da det er en fordel for meg å komme i gang med arbeidet så snart råd er.

Vennlig hilsen

Line-Marie Wiken
Line-Marie Wiken