

INNHALDSFORTEGNELSE

Tabelloversikt.....	4
Figurliste	5
Acknowledgement.....	5
Sammendrag.....	6
Kapittel 1 Introduksjon.....	7
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Oppgavens struktur	7
Kapittel 2 Teoretisk forankring.....	8
2.1 Begrepsforståelse	8
2.1.1 Begrepet autonomi	8
2.1.2 Begrepet voksen.....	9
2.1.3 Nettbasert utdanning	9
2.2 Tidligere forskning	10
2.3 Pintrichs modell for selvregulert læring.....	10
2.4 Flere aspekter ved autonomi i voksnes læring	12
2.4.1 Autonomi i kognitiv dimensjon	12
2.4.2 Autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse	13
2.4.3 Autonomi i atferdsdimensjonen.....	14
2.4.4 Faktorer som kan virke hemmende på autonomi.....	15
Kapittel 3 Metode.....	16
3.1 Innfallsvinkel og valg av perspektiv.....	16
3.2 Datagrunnlag	17
3.3 Utvalg.....	17
3.4 Måleinstrument	18
3.5 Variabler.....	18
3.5.1 Bakgrunnsvariabler	18

3.5.2 Variabler i den kognitive dimensjonen	18
3.5.3 Variabler i dimensjonen motivasjon og følelse	19
3.5.4 Variabler i atferdsdimensjonen	19
3.5.5 Variabler som kan virke hemmende på autonomi	19
3.5.6 Modell for foreliggende analyse	19
3.6 Modifisering av variabler	20
3.6.1 Forenkling av bakgrunnsvariabler	20
3.6.2 Holdningsvariabler framkommet gjennom faktoranalyse	20
3.6.2.1 Etablering av sumvariabel for autonomi i kognitiv dimensjon.....	21
3.6.2.2 Etablering av sumvariabel «Mestringsopplevelse».....	23
3.6.2.3 Etablering av sumvariabel «Ambisjon om nytte av studiet»	24
3.6.3 Modifisering av andre enkeltvariabler	25
3.7 Statistiske forutsetninger	25
3.8 Refleksjoner om reliabilitet, validitet og etikk	26
Kapittel 4 Resultater	27
4.1 Beskrivelse av nettstudentene i høyere utdanning.....	27
4.1.1 Kjønn og alder	27
4.1.2 Arbeids- og familiesituasjon.....	28
4.1.3 Geografisk tilhørighet, bruk av teknologi	29
4.1.4 Tidligere erfaring med, tidligere fullførte, tidligere uttelling av samt fase i nåværende nettstudium	29
4.1.5 Arbeidsmåter og opplevd arbeidsbelastning.....	30
4.1.6 Tilhørighet til studiemiljø og arbeidsplass for å studere	31
4.2 Autonomi i kognitiv dimensjon.....	31
4.2.1 Univariat analyse av autonomi i kognitiv dimensjon.....	31
4.2.2 Gruppeforskjeller i forhold autonomi i kognitiv dimensjon.....	32
4.2.2.1 Kjønn	33

4.2.2.2 Tidligere erfaring med, tidligere fullførte, tidligere uttelling av samt fase i nåværende nettstudium	33
4.2.2.3 Arbeidsmåte og arbeidsbelastning	33
4.2.2.4 Tilhørighet til studiemiljø	34
4.3 Autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse	34
4.3.1 Univariat analyse av autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse	34
4.3.2 Gruppeforskjeller i forhold til autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse	35
4.3.2.1 Kjønn	36
4.3.2.2 Tidligere erfaring med, tidligere fullførte, tidligere uttelling av samt fase i nåværende nettstudium	36
4.3.2.3 Arbeidsmåte og arbeidsbelastning	37
4.3.2.4 Tilhørighet til studiemiljø	38
4.4 Autonomi i forhold til atferdsdimensjonen	38
4.4.1 Gruppeforskjeller i forhold til autonomi i atferdsdimensjonen	39
4.4.1.1 Kjønn	40
4.4.1.2 Tidligere erfaring med, tidligere fullførte, tidligere uttelling av samt fase i nåværende nettstudium	40
4.4.1.3 Arbeidsmåte og arbeidsbelastning	41
4.4.1.4 Tilhørighet til studiemiljø	42
4.5 Faktorer som kan virke hemmende på autonomi	42
Kapittel 5 Oppsummering og diskusjon av resultatene	43
5.1 Noen karakteristika ved nettstudentene	43
5.2 Ulike aspekter ved utøvelse og opplevelse av autonomi	44
5.2.1 Gruppeforskjeller i forhold til autonomi	46
Kapittel 6 Konklusjon	49
Referanser	50
APPENDIKS 1	54

Tabelloversikt

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

Tabell 2: Kjønnfordeling blant nettstudentene. Prosent, (N=679, missing=1)

Tabell 3: Aldersfordeling mellom yngre og eldre voksne nettstudenter. Prosent, (N=675, missing=5)

Tabell 4: Andel studenter i eller utenfor lønnet arbeid. Prosent, (N=676, missing=4)

Tabell 5: Nettstudentenes sivilstand. Prosent, (N=676, missing=4)

Tabell 6: Andel nettstudenter med hjemmeboende barn. Prosent, (N=676, missing=4)

Tabell 7: Andel nettstudenter som blir avbrutt/forstyrret av omgivelsene. Prosent, (N=676, missing=4)

Tabell 8: Nettstudentenes fordeling på by/tettsted og bygd. Prosent, (N=678, missing=2)

Tabell 9: Fortrolighet med teknologi og internet. Prosent, (N=666, missing=14)

Tabell 10: Tidligere erfaring med nettstudier. Prosent, (N=673, missing=7)

Tabell 11: Tidligere fullført nettutdanning blant studentene. Prosent, (N=673, missing=7)

Tabell 12: Fase i nåværende studium. Prosent, (N=664, missing=16)

Tabell 13: Arbeidsmåter i nettstudiet. Prosent, (N=644, missing=36)

Tabell 14: Opplevd arbeidsbelastning i studiet. Prosent, (N=656, missing=24)

Tabell 15: Andel studenter som føler seg som del av et studiemiljø. Prosent, (N=644, missing=36)

Tabell 16: Tilrettelagt arbeidsplass for å studere. Prosent, (N=665, missing=15)

Tabell 17: Uttrykk for autonomi i den kognitive dimensjonen (positiv eller negativ respons). Prosent, (N=680)

Tabell 18: Motivasjon for å ta nettstudium/-kurs. Prosent, (N=680, missing=26)

Tabell 19: Uttrykte selvstendige og selvinitierte handlinger. Prosent, (N=680)

Tabell 20: Tilpasninger gjort i jobben for å få mer tid til å studere. Prosent, (N=680)

Tabell 21: Faktorer som kan virke hemmende på autonomi. Prosent, (N=680)

Figurliste

Fig 1: Self-determined learning and motivation (Hartnett, George, & Dron, 2011, s. 23)

Fig 2: Variabler som uttrykk for autonomi i tre av Pintrichs dimensjoner (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000)

Fig 3: Ortogonalt roterte faktorer i kognitiv dimensjon sortert etter størrelse (spm 24)

Fig 4: Ortogonalt roterte faktorer i dimensjonen for motivasjon og følelse om studiestrategier sortert etter størrelse (spm 26)

Fig 5: Roterte faktorer i dimensjonen for motivasjon og følelser om mål og ambisjoner (spm 27)

Fig 6: Histogram for sumvariabelen «Bevisst preferanse av nettstudium» i kognitiv dimensjon (N=584, missing=96)

Fig 7: Histogram for sumvariabelen «Mestringsopplevelse» i dimensjon motivasjon og følelse (N=652, missing=28)

Fig 8: Histogram for sumvariabelen «Ambisjon om nytte av studiet» i dimensjon motivasjon og følelse (N=606, missing=74)

Acknowledgement

En stor takk rettes til min veileder Wenche Rønning som har stilt sitt datamateriale til disposisjon for denne oppgaven og rettet meg i arbeidet fram mot innlevering. Hun har vært både en faglig og personlig støtte for meg i prosessen.

Sammen drag

En økende del av formell utdanning for voksne skjer på distanse. Autonomi blir sett som en viktig forutsetning for å lykkes med nettbasert utdanning (Bergamin, Ziska, Werlen, & Siegenthaler, 2012; Cascio, Botta, & Anzaldi, 2013; Garrison, 2003; Hartnett, George, & Dron, 2011; Lynch & Dembo, 2004; Păiși Lăzărescu, 2011; Rønning, 2007; Whipp & Chiarelli, 2004). Nettbasert utdanning innebærer et læringsmiljø som er studentsentrert og selvregulert, der den lærende selv bærer en stor del av ansvaret for hva og hvordan de lærer (Knowles, 1975; Lee, 2002; Merriam & Caffarella, 1999; Rønning, 2007).

Forskningsspørsmålet som denne oppgaven stiller, er hvordan autonomi blir opplevd og utøvet hos nettskolestudenter i høyere utdanning.

Autonomi hevdes å foregå som en indre prosess og som en ytre handling (Schunk, 1990; Zimmerman, 1989). Denne studien bekrefter at nettstudenter positivt opplever og utøver autonomi relatert til Pintrichs dimensjoner kognisjon, motivasjon og følelse samt atferd (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Den autonome nettstudenten gjør et bevisst valg av nettstudiet/-kurset, og hun tar hjelp av tidligere skoleerfaringer i nåværende studium, og hun vurderer å ta nye nettstudier senere. Hun opplever mestring og definerer selv nytten av studiet. De fleste velger nettstudium ut fra rent faglig interesse. Hun planlegger framdriften fram mot eksamen og reduserer egne hobby-/fritidsaktiviteter når det behøves. Hun initierer selv kontakt med veileder ved faglige spørsmål. Det kom fram signifikante forskjeller mellom ulike grupper i forhold til flere aspekter innen autonomi, særlig relatert til mestringsopplevelse men også relatert til kognisjon og atferd. De største signifikante forskjellene gjaldt: (1) arbeidsmåter, (2) opplevd arbeidsmengde, (3) tilhørighet til studiemiljø og (4) tidligere fullførte studier.

Datagrunnlaget i foreliggende studie består av resultatene fra en spørreundersøkelse som ble gjennomført våren 2013 for å kartlegge nettstudenters opplevelser av sin studiesituasjon. Undersøkelsen ble gjennomført på alle godkjente nettskoler i Norge som hører inn under Fleksibel Utdanning Norge (FuN-a) (17 stk). Utvalget inkluderte alle typer kurs som ble tilbudt gjennom nettskolene (FuN-b). Dataene var avgrenset til én episode med selvrappoterering i forhold til strukturerte spørsmål. Om lag fire av fem studenter var kommet over halvveis i studiet. Utsnittet av datagrunnlaget omfatter alle respondenter over 20 år som hadde valgt nettstudier/kurs i høyere utdanning (N=680).

Kapittel 1 Introduksjon

EU kommisjonen har invitert til samarbeid om å utvikle kompletterende og fleksible utdanningsformer på tvers av landegrensene (Bologna, 1999; Efaquel, 2014; EU-kommisjonen, 2014; Sorbonne, 1998). Også i Norge satser myndighetene på utdanning med mål om mer kunnskap til flere (Regjeringen.no-a). En økende del av den formelle utdannelsen for voksne, skjer med fjernundervisning eller det som i dag blir kalt nettbasert og fleksibel utdanning (Regjeringen.no-b).

1.1 Problemstilling

En grunnleggende antakelse er at voksnes autonomi har stor betydning for oppnåelse av akademiske resultater (Zimmerman, 1989). Autonomi er en viktig forutsetning for lykket med nettbasert utdanning (Bergamin, Ziska, Werlen, & Siegenthaler, 2012; Cascio, Botta, & Anzaldi, 2013; Garrison, 2003; Hartnett, George, & Dron, 2011; Lynch & Dembo, 2004; Păiși Lăzărescu, 2011; Rønning, 2007; Whipp & Chiarelli, 2004). Forskningsspørsmålet som denne oppgaven stiller, er hvordan autonomi blir opplevd og utøvet hos voksne nettstudenter i høyere utdanning.

1.2 Oppgavens struktur

Kapittel 2 avgrensar noen sentrale begreper og gir en teoretisk forankring av voksnes autonomi med utgangspunkt i Pintrichs modell for selvregulert læring (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Kapittel 3 beskriver metode og statistiske forutsetninger. Variabler blir operasjonalisert og definert med målenivå. Reliabilitet, validitet og etiske hensyn blir diskutert kvalitativt. Resultater blir presentert i kapittel 4. Først blir bakgrunnsvariabler for utvalget belyst. Deretter blir uttrykk for autonomi presentert. Kapittel 5 oppsummerer og diskuterer resultatene, og kapittel 6 konkluderer med oppgavens hovedfunn med implikasjon for framtidig forskning.

Kapittel 2 Teoretisk forankring

2.1 Begrepsforståelse

2.1.1 Begrepet autonomi

Autonomi er sammensatt av ordene: *autos* som betyr selv og *nomos* som betyr lov. Begrepet har gresk opprinnelse og kan oversettes til: «ha egne lover»¹. Autonomi blir òg definert som uavhengig eller fri i et «self-governing community»².

Autonomi som begrep har blitt brukt i assosiasjon med andre begreper som «self-determined», «self-governed», «self-managed», «self-directed», «self-regulated» og «self-guided» og mer enn 200 andre begreper (Hiemstra, 1996). Selvstyring har vært en sentral egenskap ved teori og praksis i forbindelse med voksnes læring, og noen ser voksnes læring synonymt med selvstyrt læring (Wilcox, 1996).

En viktig suksessfaktor for å klare å fullføre nettstudier, er knyttet til at den lærende utøver stor grad av autonomi og har ett sett studiestrategier å støtte seg til (Bergamin, Ziska, Werlen, & Siegenthaler, 2012; Cascio, Botta, & Anzaldi, 2013; Garrison, 2003; Hartnett, George, & Dron, 2011; Lynch & Dembo, 2004; Păiși Lăzărescu, 2011; Rønning, 2007; Rønning, 2009; Whipp & Chiarelli, 2004). Nettbasert utdanning innebærer et læringsmiljø som er studentsentrert og selvregulert, der den lærende selv bærer en stor del av ansvaret for hva og hvordan de lærer (Knowles, 1975; Merriam & Caffarella, 1999; Rønning, 2007).

Selvstyrt læring blir betraktet som noe individuelt eller kollektivt, i den forstand at det er noe som er selvvalgt eller påvirket utenfra. Voksnes læring og åpen læring i fleksible studier er studert fra en rekke faglige synsvinkler (Rønning, 2008). Selvstyrt læring blir betraktet som noe som skjer i frihet eller gjennom delvis styring utenfra, noe som bare eksisterer eller noe som erverves. Det hevdes at det innebærer risiko for å gjøre feil dersom man søker forståelse og kunnskap om autonomi ut fra én forklaringsmodell i stedet for ut fra ulike faglige ståsteder (Kerka, 1999; Whipp & Chiarelli, 2004). Selvstyrt læring bør ses som en multidimensjonalt konstrukt som inkluderer flere psykologiske aspekter som kognisjon, atferd, følelser (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Cascio, Botta, & Anzaldi, 2013; Whipp & Chiarelli, 2004).

I den foreliggende studien blir autonomi brukt som overgripende term for andre begreper som selvregulering, selvstyring, selvbestemt, selvmotivert, selvinitiert m.fl. Autonomi blir her forstått i betydningen av at den lærende i høy grad opptrer selvstendig,

¹ (<http://www.oMforddictionaries.com/definition/english/autonomy>).

² (<http://dictionary.reference.com/browse/autonomy>).

selvinitierende og selvforsørgende i læringsprosessen. Denne oppgaven vil studere uttrykk for autonomi ut fra et individperspektiv med utgangspunkt i voksne nettstudenters selvrapporterte opplevelse og utøvelse av nettbasert utdanning.

2.1.2 Begrepet voksen

Det å være voksen kan forstås som et psykososialt modningsnivå eller som en egenskap ervervet ved alder (Knowles, 1975; Rønning, 2007; Tøsse, 2011). For denne oppgavens formål defineres voksne i forhold til alder.

2.1.3 Nettbasert utdanning

Begrepene fleksibel utdanning, nettstudier og nettbasert utdanning har de siste årene erstattet fjernundervisningsbegrepet i Norge³. Utdanninger forekommer i ulike variasjoner der lærer og elev(er) er adskilt i rom og/eller tid (FuN-a). Undervisningen kan foregå i sann tid, eller være lagret som opptak. Nettbasert utdanning kan òg foregå mellom student og maskin eller med kommunikasjon mellom lærer og studenter muntlig eller skriftlig over internet (George-Walker & Keeffe, 2010; Păiși Lăzărescu, 2011; Tsai, Chuang, Liang, & Tsai, 2011).

Norge har så langt en relativt liten, men voksende andel nettstudier i høyere utdanning. Sverige har for eksempel fire ganger flere studenter i nettbaserte studier (distansutbildning) enn Norge⁴ (NMR.no). I Sverige var det i 2005 en tredjedel av studentene i høyere utdanning som var knyttet til nettbasert utdanning som tilsvarer rundt en tredobling på 10 år (Distansutbildningar.se).

Nettbasert utdanning blir betraktet som et viktig tilbud til voksne studenter (Rønning, 2007; Rønning, 2009; Song & Hill, 2007; Tsai, Chuang, Liang, & Tsai, 2011). Fordeler som ofte trekkes fram ved nettbaserte studier, er bekvemmelighet og fleksibilitet hva gjelder tid og tempo for læring. Utdanningen og læringsprosessen kan tilpasses og innpasses studentens arbeid, familiesituasjon eller andre roller og behov i livet for øvrig. Den lærende kan velge hva de vil studere ut fra egeninteresse, de kan studere ut fra indre motivasjon, prioritere læringsoppgaver og organisere tid og ressurser selv. Ulemper kan være knyttet til tekniske utfordringer, sosial isolasjon fra studentmiljø og forsinkelser i kommunikasjon og feedback til og fra lærer og medstudenter (Rønning, 2007; Rønning, 2009; Song & Hill, 2007).

³ Kvalitetsutvalgets nyeste definisjon er: «Med nettbasert utdanning menes studietilbud som er pedagogisk tilrettelagt på Internett, og som har kommunikasjon mellom lærer og student, og studenter imellom.»

⁴ Tilsvarer om lag dobbelt så mange om man tar hensyn til folketallet i Sverige versus Norge.

2.2 Tidligere forskning

Motivasjon blir assosiert med målrettethet, utholdenhet, resultatoppnåelse og kurstillfredshet. Manglende motivasjon er tilsvarende assosiert med høyt frafall i nettbaserte studier (Chen & Jang, 2010; Cobb Jr, 2003; Hartnett, George, & Dron, 2011). Autonomi, sammenheng og mestring blir av enkelte forskere betraktet som determinanter for motivasjon (Chen & Jang, 2010). Selvoppfatningen kan variere i ulike kontekster. Tro på egne evner til å produsere ønskede utfall kan være høy i én situasjon og svakere i en annen situasjon (Bandura, 1997). Selvstyring og autonomi blir av flere forskere betraktet som en indre prosess som manifesterer seg i en ytre handling (Bandura, 1977; Cascio, Botta, & Anzaldi, 2013; Knowles, 1975; Lynch & Dembo, 2004; Zimmermann, 1989).

2.3 Pintrichs modell for selvregulert læring

Pintrich relaterer autonomi til studentens ulike faser i læringsprosessen: (1) forberedelser, (2) overvåking, (3) kontroll og (4) refleksjon over læring (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Hver av fasene blir relatert til dimensjonene (a) kognisjon, (b) motivasjon og følelser, (c) atferd og (d) kontekst (Tabell 1).

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

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

Autonomi sett i et kognitivt perspektiv handler om at studenten tenker seg et mål for læringen og velger hensiktsmessige strategier for å tilrettelegge hensiktsmessige prosesser og responser

som bidrar til å innfri målene. Studenten overvåker læringsprosessen og skaffer seg tilbakemelding underveis for å vurdere hvilke innsatser som leder til ønskede resultater, eller justerer seg i forhold til en standard (Weiner, Reynolds, & Miller, 2003).

Den kognitive dimensjonen i den forberedende fasen omhandler å bestemme seg for et mål, aktivere tidligere kunnskap og få oversikt. Kognitiv dimensjon i overvåkingsfasen vier oppmerksomhet på helhet og sammenhenger i egen tenkning. Kognitiv dimensjon i kontrollfasen, handler om å velge ut og justere strategier som er hensiktsmessige i forhold til læringsprosess og læringsmål. Kognitiv dimensjon i refleksjonsfasen betyr å vurdere, forklare og reflektere over valgte læringsstrategier slik at læringsprosessen bli effektiv (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Rønning, 2008).

Motivasjon- og følelsesdimensjonen i forberedende fase handler om å ta inn over seg hva som ventes, vanskelighetsgraden i det forestående og mobilisere interesse og mestringstro for å aktivere (egen-)verdi og -interesse. Tilsvarende vil motivasjon og følelse i overvåkingsfasen handle om å være i kontakt med egne reaksjoner og emosjoner og gjøre erkjennelser av hvordan læringen under tiden oppleves. I kontrollfasen handler motivasjon og følelse om å ha strategier for å håndtere indre prosesser og reaksjoner som stress, angst, overmøt o.l. underveis i arbeidet. Refleksjonsfasen handler om å begripe og håndtere følelsesmessige reaksjoner som glede, skuffelse, stolthet, likegyldighet o.l. retrospektivt i forhold til følelsene og motivasjonen i arbeidet (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Rønning, 2008).

Atferdsdimensjonen i forberedende fase handler om å planlegge utførelse og overvåking av arbeidet som justerer innsatser i forhold til hva som er nødvendig å gjøre for å nå et positivt framtidssbilde (mål). Atferd forstås som individets regulering av egen ytre atferd. Eksempelvis kan dette være arbeid med læringsoppgaver, generell organisering av studiet, planlegging av tid og fokus, utholdenhet og det å søke hjelp hos andre eller bruke hjelpeteknikker (Rønning, 2008). Innsatser kan økes eller reduseres over kortere eller lengre tidsrom. Overvåkingsfasen handler om å observere innsatser, ressursbruk og identifisere behov for hjelp. Kontrollfasen handler om å justere, tilpasse og adaptere innsatsen for å lukke gap og handle hensiktsmessig i forhold mål med læringen. I refleksjonsfasen handler atferdsdimensjonen om å holde ut, hente hjelp, velge handling som øker eller reduserer oppmerksomhet og justerer innsats (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Rønning, 2008).

Kontekst omhandler både å tilpasse seg og utnytte læringsmiljøet og se muligheter for å påvirke betingelser i læringsmiljøet (Rønning, 2008). Kontekstdimensjonen i forberedende fase handler om å se oppgaven i sammenheng, hvordan oppgaven oppfattes og hvordan

konteksten oppfattes. Overvåkingsfasen handler om å registrere skiftende betingelser som påvirker kontekst. Kontrollfasen innebærer å revidere, reforhandle og justere eventuelt forlate og reetablere kontekst. Refleksjonsfasen handler om å vurdere/revurdere kontekst og oppgaver i sammenheng (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Rønning, 2008).

2.4 Flere aspekter ved autonomi i voksnes læring

2.4.1 Autonomi i kognitiv dimensjon

Sentralt i utvikling av kognitive konsepter og modeller for voksnes læring, står Knowles og Toughs arbeid fra 1960 og '70-tallet. Tough presenterte en modell for 13 nøkkelbeslutninger i voksnes tilnærming til læring (Ellinger, 2008; Merriam & Caffarella, 1999). I hovedtrekk omhandler dette hvordan den lærende selv bestemmer: (1) detaljert hva som skal læres, (2) spesifikt hvilke aktiviteter, metoder, ressurser og hjelpemidler som skal benyttes, (3) hvor læringen skal finne sted, (4) mål og delmål for tidsfrister og resultater, (5) hvordan læring(-sepisoder) skal begynne og (6) tempo og fase i læringsepisoden. Videre handler det om å (7) estimere eget kunnskaps- og ferdighetsnivå, (8) oppdage forhold som hindrer læring eller virker ineffektivt på læringsprosessen, (9) framskaffe utstyr og kilder til kunnskap (10) arrangere og tilrettelegge fysisk sted for å lære, (11) avsette nødvendige midler til menneskelige og ikke-menneskelige ressurser, (12) avsette tid til læring og (13) aktivt mobilisere motivasjon for kommende læringsepisode. Essensen i Toughs forskning er at voksne lærende er mindre avhengige av en instruktør eller et klasserom for å lære (Ellinger, 2008; Merriam & Caffarella, 1999).

Knowles (1975) argumenterte for at selvstyrt læring er en naturlig konsekvens av den voksnes modning i læringsprosessen. Han tok utgangspunkt i voksnes autonomi og foreslo undervisningsdidaktikk basert på voksnes selvstendighet og erfaringsbakgrunn. Knowles bygget på Toughs arbeid og introduserte begrepet andragogikk der voksnes læring ble differensiert fra barns (Merriam & Caffarella, 1999). I hovedtrekk omfatter modellen de fem stegene: (1) diagnostisere læringsbehov, (2) formulere læringsmål, (3) identifisere menneskelige og materielle ressurser for læring, (4) velge og implementere hensiktsmessige læringsstrategier og (5) evaluere læringsutbytte. Et hovedpoeng for Knowles var at den lærende selv blir sett som en likeverdig partner i alle stegene (Knowles, 1975; Knowles, Holton, & Swanson, 2012). Knowles og Tough betrakter autonomi som en evne og som en kognitiv ferdighet som øker med alder og erfaring (Merriam & Caffarella, 1999).

2.4.2 Autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse

Når det gjelder motivasjon i selvregulert læring, påpeker Zimmerman (1989) at de forskjellige teoriene spriker mye. Både indre og ytre motivasjonsfaktorer spiller inn på grad av autonomi i læring (Weiner, Reynolds, & Miller, 2003). Mens kognitiv teori tradisjonelt har brukt en dikotom inndeling av indre og ytre motivasjon, legger Self-determination theory (SDT) forståelse av motivasjon og selvregulering i glidende overgang (kontinuum) mellom de to ytterpunktene (Hartnett, George, & Dron, 2011).

Motivasjon kan variere med situasjon. SDT som motivasjonsteori, bygger på menneskets iboende evner til selvstyring eller autonomi, samt evne til å føle seg kompetent og kapabel (Hartnett, George, & Dron, 2011). SDT belyser indre (intrinsic) og ytre (extrinsic) motivasjon langs en akse av selvstyring der manglende motivasjon samsvarer med «ingen selvregulering» og indre motivasjon samsvarer med «høy selvstyring» (Fig 1) (Hartnett, George, & Dron, 2011; Mithaug, 2003; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

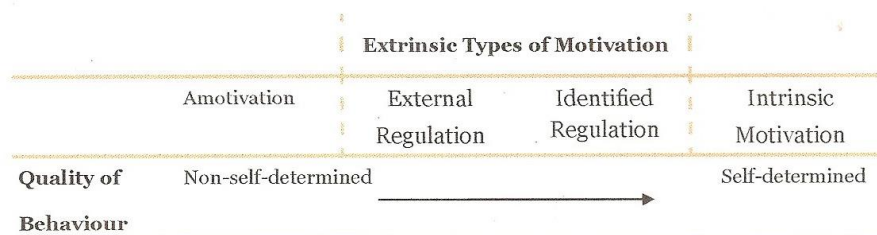


Fig 1: Self-determined learning and motivation in SDT (Hartnett, George, & Dron, 2011, s. 23)

SDT inndeler ytre motivasjon i fire dimensjoner: (1) integrering, (2) identifisert regulering, (3) introjeksjon og (4) ekstern regulering. Integrering er den mest autonome formen for ytre motivasjon, og den lærende engasjerer seg i læringsaktiviteter fordi det gir økt bevissthet og dypere mening til en selv. Identifisert regulering handler om at resultatene av handling har betydning og gir personlig verdi til utøveren. Identifisert regulering er til dels indre styrt i den grad målene er selvdefinerte eller selvvalgte, men hovedsakelig er også denne motivasjonen ytre styrt da nytten og verdien av konsekvensen styrer handlingen mer enn egeninteressen (Chen & Jang, 2010; Hartnett, George, & Dron, 2011).

Ekstern regulering og introjeksjon blir sammen med manglende motivasjon, assosiert med ikke-selvstyrt atferd (Hartnett, George, & Dron, 2011).

Alfred Banduras læringsteori om mestring (self-efficacy) favner om indre (covert) og ytre (overt) faktorer i læringsprosessen (Bandura, 1977; Bandura, 1997). Motivasjon aktiverer handling og reflekterer valg mellom handlingsalternativer, samt påvirker intensitet og utholdenhet. Selvoppfattelse av mestring handler om tro på egne evner og kapabilitet til å

produsere utfall, mens indre prosesser og reaksjoner regulerer følelsesmessige tilstander som utløser følelsesmessige reaksjoner. Seleksjon av kognitive, motiverende og følelsesmessige prosesser og reaksjoner som produserer personlig oppnådde utfall, reduserer stress og reduserer sårbarhet i forhold til depresjon. Selektivt (dis-)engasjement er òg del av selvstyringen (Bandura, 1997). Det innebærer at selvregulering også omfatter en mental distanse til følelsesmessige tilstander eller aktiv «avstenging» av følelsesmessige reaksjoner. En kan for eksempel bestemme seg for ikke å bry seg om noe en stund, eller gi seg utsatt tillatelse til å kjenne etter.

2.4.3 Autonomi i atferdsdimensjonen

Autonomi i atferdsdimensjonen blir relatert til hvordan individet «selvstarter» og holder ut målrettet aktivitet (Hartnett, George, & Dron, 2011; Patterson, 2002; Skinner, 1953). Ut fra et behavioristisk perspektiv regnes autonomi for å være en medfødt disposisjon vi som art har ervervet gjennom evolusjon og naturlig seleksjon (Skinner, 1953).

Innen atferdsforskning har fokus på autonomi vært knyttet til operant diskriminering⁵ og differensiert forsterking⁶ (Catania, 2007; Pierce & Cheney, 2008; Skinner, 1953). Operant atferdsteori handler om at betingelser i omgivelsene har effekt på atferden som er i fokus. Betingelser i omgivelsene består av foranledninger og konsekvenser. Foranledninger ligger forut for atferden, og konsekvenser etterfølger atferden. Konsekvenser av én atferd blir foranledninger for neste atferd, og effektpåvirkningen kan skifte fra øyeblikk til øyeblikk (Skinner, 1953).

Foranledninger omfatter eksisterende situasjonsfaktorer (stimuli), individets læringshistorie og motivasjonelle operasjoner⁷. Effekten som konsekvensen har på atferden blir influert av nærvær eller fravær av stimuli, individets erfaring med liknende hendelser tidligere og vekslende mangel- eller metningstilstand i forhold til konsekvensen (Michael, 2000). Konsekvenser omfatter positive og negative utfall i betydningen nærværende (positive) eller fraværende (negative). Det blir skilt mellom forsterkende og aversive konsekvenser, der

⁵ En operant er en handling. Operant diskriminering er selveste realiseringen av den observerbare handlingen.

⁶ Forsterking er konsekvenser som øker frekvensen av en atferd. Differensiert forsterking er ulike skjema for distribusjon av konsekvensen. Ulike skjema øver ulik innflytelse på atferden i fokus. Både en ettertraktet konsekvens som kan nås gjennom en spesifikk atferd og en konsekvens som blir unngått ved en spesifikk atferd kan virke forsterkende på atferden (øker frekvensen av atferden i fokus). Eksempelvis vil en konsekvens som med sikkerhet kommer hver gang atferden utføres, være egnet til å etablere nye atferder, mens en konsekvens som kommer med variabelt intervall vil være egnet til å opprettholde en atferd over lengre tid.

⁷ Motivasjonelle operasjoner er samlebetegnelse for vekslende tilstander som mangel/sult (deprivasjon) og metning (satisiering). Konsekvensens effekt på atferden i fokus varierer med ulike tilstander.

forsterkende har effekten at de øker atferden i fokus, mens aversiver reduserer atferden i fokus.

Kombinasjonen av foranledninger og konsekvenser tilgjengelig i handlingsøyeblikket danner helheten (kontingensen). Individet diskriminerer øyeblikk for øyeblikk atferd med konkurrerende konsekvenser og sammenhenger (kontingenser). Autonomi handler om å ta kontroll på betingelsene i sammenhengen (kontingensen) for å påvirke atferd (Skinner, 1953). Selvregulert læring kan handle om å ta kontroll over betingelsene i omgivelsene i *forkant* av atferden, for eksempel ved å tilrettelegge fysisk arbeidsplass for studier, ha nødvendige hjelpemidler lett tilgjengelig eller avgrense støy og forstyrrelser. Stimuluskontroll kan skje ved å skape anledninger for å studere, sette av tid, fjerne eller begrense stimuli som distraherer og øke stimuli som fremmer ønsket atferd, for eksempel iverksette selv-belønning (eller straff) for utført innsats (Skinner, 1953).

Språket er en vanlig metode for å kontrollere atferd. Selvsnakk kan forekomme stumt (subvokalt), særlig i situasjoner som oppleves utrygge, stressende eller ukomfortable. Selvsnakk hevdes å være en av de sterkeste foranledningene til en bestemt atferd (Skinner, 1953). Den lærende kan selv uttrykke og håndheve regler (løfter, trusler) om pauser, innsatser, belønninger og sanksjoner. Andre grep som den selvregulerte lærende kan gjøre, er å endre intensitet i atferden ved å etablere mangel eller metning i forhold til konsekvensen eller bruke lovlige rusmidler (koffein, nikotin) som påvirker utholdenheten. Manipulasjon av følelsesmessige reaksjoner kan skje ved å fjerne eller tilføye stimuli eller ta kontroll over predisposisjoner. Den voksne lærende kan for eksempel se over notatene fra forrige økt med lesing, eller lese tilbakemeldingen fra siste innlevering, eller gjenoppta skrivingen ved å lese siste siden før arbeidet restarter for å «komme i rett stemning» (Skinner, 1953).

Selvkontroll handler også om å overstyre impulser for eksempel når voksne lærende får trang til å gi opp, bryte med egne avtaler eller svare impulsivt på henvendelser utenfra og «viljestyrt» bruke atferd til å motvirke impulsen. Selvregulering innebærer et valg mellom konsekvenser. Generelt har mennesket tendens til å foretrekke positive, umiddelbare, sikre konsekvenser foran mindre positive eller negative, utsatte eller usikre konsekvenser (Daniels, 2006).

2.4.4 Faktorer som kan virke hemmende på autonomi

Direkte mangel på motivasjon, ekstern regulering og introjeksjoner blir betegnet som ikke-autonomi (Hartnett, George, & Dron, 2011). Ekstern regulering handler om konsekvenser av handling og påvirkning gjennom forsterking eller straff i omgivelsene. Introjeksjon handler

om adapterte forventninger som personen føler seg forpliktet til eller bør og må følge og selv administrere belønning eller straff i tråd med (Hartnett, George, & Dron, 2011). Også lært hjelpeløshet kan forstås som hemmende for autonomi. Selv om betingelser i omgivelsene endrer seg fordelaktig, har individet lært at det ikke nytter å utøve atferden, så det prøver ikke en gang som når situasjonen tillater det (Seligman, 1992). Det blir som å «gi opp» i stedet for å holde ut.

Kapittel 3 Metode

3.1 Innfallsvinkel og valg av perspektiv

Det sentrale valget har stått mellom en kontekstuell forståelse av og naturvitenskapens materialistiske forklaring av årsak og virkning i autonomi. Den første tillater å utforske autonomi som en indre prosess med ytre handling som konsekvens. Den andre tillater å utforske atferden som en ytre handling med indre følelser og reaksjoner som mulig konsekvens. Mens hermeneutikken søker beskrivelser basert på forforståelse og forståelseshorisonter som konstruerer virkeligheter (flertall), vil naturvitenskapen isolere og forholde seg til den sansbare, målbare, objektive forklaringer som avbilder virkeligheten (entall) (Sohlberg & Sohlberg, 2009).

Spørsmål om hvilket menneskesyn som er best, hvilken form for kunnskap som kan aksepteres og hva som kjennetegner virkeligheten, skaper grobunn for et metodisk og vitenskapelig spenningsfelt. Et etisk viktig perspektiv kan derfor være å utfordre kunnskapen som vi hittil har ervervet om autonomi og øke variasjonen i måten vi organiserer denne kunnskapen på (Ruyter, 2003). Flere forskere påpeker viktigheten av å utfordre tradisjonelle synsvinkler i forskning på komplekse menneskelige fenomen (Allen, Maguire, & McKelvey, 2011; Ruyter, 2003; Snow, 2001; Wilson, 1998). Til sammen kan psykososial og operant atferdsteori gi en bred tolkning av nettstudentenes uttrykk for autonomi i nettbasert utdanning. En bred tolkning av autonomi vil her inkludere kognisjon, motivasjon og følelser som indre prosesser og reaksjoner (Bandura, 1977; Hartnett, George, & Dron, 2011; Patterson & Crooks, 2002; Zimmerman, 1989) og atferd som foregår som en ytre handling (Bandura, 1977; Skinner, 1953; Watson & Tharp, 2002; Zimmerman, 1989).

Den foreliggende studien har hatt tilgang på selvrapporterte data i forhold til strukturerte spørsmål om nettstudier og nettstudentens hverdag. Spørsmål om i hvilken grad selvrapporterte data er til å stole på, er omdiskutert (Rønning, 2009). Tvilen handler i stor grad om respondentens oppriktighet i sine svar. Det foreligger en risiko for at enkelte svar blir

oppfattet mer «riktige» eller «akseptable» enn andre. Målestokken har videre et bevegelig referansepunkt. Selvrapporing tillater uttrykk for hendelser som kan variere i opplevelse og utøvelse fra individ til individ og fra situasjon til situasjon hos samme individ. Denne studiens data er avgrenset til selvrapporing i én episode uten tilgang på observasjonsdata om faktisk atferd eller oppnådde akademiske resultater.

Respondentene sto midt oppi studiesituasjonen hvor de uttrykte hvordan de forholder seg til nettstudiet, arbeidet, familiesituasjonen, sine egne følelser og forventninger og sine innsatser og oppnådde delresultater. Gjennom godt formulerte og relevante svarkategorier, bidro de strukturerte svaralternativene til at studentene «fikk satt ord på» sine erfaringer gjennom selvrapporing. Flere forskere velger å feste lit til voksnes selvrapporinger når det spørres om forhold som er relevante for dem, ettersom voksne ansees for å ha både betydelig livserfaring og at de gjør seg refleksjoner sammenliknet med barn (Rønning, 2009).

3.2 Datagrunnlag

Denne oppgaven bygger på et utsnitt av datagrunnlaget fra undersøkelsen «Nettstudenter – motiver, mestring og ambisjoner». Datagrunnlaget består av resultatene fra en spørreundersøkelse som ble gjennomført våren 2013 for å kartlegge nettstudenters opplevelser av sin studiesituasjon. Dette ble gjort ved hjelp av en web-basert undersøkelse og ble distribuert til alle godkjente nettskoler i Norge som hører inn under Fleksibel Utdanning Norge (17 stk). Temaene som ble belyst i denne undersøkelsen, var forankret i teorier om mestring og motivasjon samt studiestrategier og frafall. Formålet var å få oversikt over studentens motiver, mestring og ambisjoner med studiene. Dette utvalget inkluderte alle typer kurs som ble tilbudt gjennom nettskolene (FuN-b).

Databasen var tilgjengelig i SPSS (N=1231), og det ble gitt tillatelse til å bruke materialet til en mer utdypende studie i et avgrenset utvalg. Tilnærmingen er kvantitativ, og det ble valgt et sett av analyseteknikker som anses hensiktsmessige, for å kunne danne et bilde av hvordan autonomi blant voksne nettstudenter kommer til uttrykk gjennom selvrapporing.

3.3 Utvalg

Utvalget som den foreliggende studien legger til grunn, er respondenter over 20 år som har valgt nettstudier/kurs i høyere utdanning (N=680). Forhold knyttet til svarprosent i spørreundersøkelsen og innsamling av data er ikke problematisert ytterligere i denne studien.

Forskeren har redegjort for dette i sin rapport om prosedyrer for distribusjon, purring, dataregistrering, svarprosent og endelig datasett (FuN-b). I hovedtrekk konkluderer hun med at svarprosenten er lav (20 %), men ikke lavere enn tilsvarende studier som er publisert. I den foreliggende studien blir betegnelsen *høyere utdanning* brukt som samlebegrep for kurs og utdanninger på høgskole- universitets- og etterutdanningsnivå.

3.4 Måleinstrument

I den opprinnelige spørreundersøkelsen var det i alt 36 hovedspørsmål fordelt mellom kategoriene: (1) bakgrunnsopplysninger (kjønn, alder, sivilstand, barn, bosted og utdanningsbakgrunn), (2) tidligere erfaring med nettstudier og nåværende tilknytning til arbeidsliv, (3) motiver for å velge nettstudier, (4) studiestrategier, mestring, mål og ambisjoner og (5) studiebetingelser, utfordringer og hindringer (FuN-b). Skjemaets strukturerte svaralternativer uttrykte noe om hvordan studentene tenker, føler og handler om studiesituasjonen og seg selv i den. Komplette spørreskjema foreligger i Appendiks⁸.

Ulike aspekter ved autonomi ble studert ut fra tilgjengelige data i den foreliggende spørreundersøkelsen. Autonomi ble relatert til Pintrichs dimensjoner kognisjon, motivasjon og følelse, samt atferd (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). I tillegg ble variabler som kan oppfattes hemmende på autonomi inkludert. Dette ga et sammensatt bilde av hvordan voksne nettstudenter opplever og utøver autonomi i høyere utdanning.

3.5 Variabler

3.5.1 Bakgrunnsvariabler

I denne studien er følgende variabler inkludert som bakgrunnsvariabler: (1) kjønn og alder, (2) arbeids- og familiesituasjon, (3) geografisk tilhørighet og bruk av teknologi, (4) tidligere erfaring med og nåværende progresjon i nettstudier (5) arbeidsmåter og opplevd arbeidsbelastning, (6) opplevd tilhørighet til studiemiljø og (7) fast tilrettelagt arbeidsplass for å studere.

3.5.2 Variabler i den kognitive dimensjonen

I den foreliggende studien ble følgende variabler inkludert for å vise den kognitive dimensjonen av autonomi: (1) hvorfor studenten valgte nettstudiet, (2) om tidligere erfaringer

⁸ Underliggende variabler i spørsmålsgruppene, er påført bokstavkode i stigende alfabetisk rekkefølge som referanse.

fra utdanningssituasjoner har vært til hjelp i dette studiet/-kurset og (3) om studenten kunne tenke seg å ta andre nettstudier/-kurs senere.

3.5.3 Variabler i dimensjonen motivasjon og følelse

For å vise dimensjonen motivasjon og følelse, ble følgende variabler inkludert i analysen: (1) studiestrategier, (2) mål og ambisjoner med dette studiet og om studenten (2) tar studiet ut fra rent faglig interesse.

3.5.4 Variabler i atferdsdimensjonen

Atferdsdimensjonen ble relatert til følgende enkeltvariabler: (1) har du gjort noen tilpasninger når det gjelder jobben for å få mer tid til å studere, (2) tar du kontakt med veileder dersom du trenger faglig hjelp, (3) tar du kontakt med medstudenter dersom du har faglige spørsmål, (4) har du redusert noen hobbyer/fritidsaktiviteter (egne) og (5) har du planlagt framdriften i studiet fram mot eksamen.

3.5.5 Variabler som kan virke hemmende på autonomi

For å undersøke faktorer som kunne oppfattes som hinder for autonomi ble følgende variabler inkludert i analysen: (1) ble pålagt av arbeidsgiver og (2) har du noen gang vurdert å avbryte studiet/-kurset du tar nå. Disse variablene ble brukt som kontrollvariabler.

3.5.6 Modell for foreliggende analyse

På tross av visse begrensninger⁹ i datagrunnlaget ble materialet vurdert som et godt utgangspunkt for å studere nettstudentenes opplevelse og utøvelse av autonomi i tre av Pintrichs dimensjoner (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). En modell for den foreliggende studien kan illustreres slik (Fig 2):

⁹ Kontekstdimensjonen i Pintrich' modell ble ikke tatt med i den foreliggende analysen da datagrunnlaget ikke omhandler dette. Datagrunnlaget inneholdt dessuten ikke opplysninger som i Pintrich' forstand ble relatert til kognitiv dimensjon i forhold til: (1) meta-kognitiv oppmerksomhet, (2) overvåking av egen tenkning eller (3) utvelgelse av kognitive studiestrategier i læringsprosessen. Datagrunnlaget ga heller ikke opplysninger i Pintrich' forstand ble relatert til motivasjon og følelser i forhold til: (1) valgte ut og tilpasset strategier for å håndtere motivasjon og følelser eller (2) hvordan de forklarte sine følelsesmessige reaksjoner i dimensjonen motivasjon og følelse ved selvregulert læring. Datagrunnlaget manglet videre opplysninger som i Pintrich' forstand ble relatert til atferdsdimensjonen, i forhold til: (1) observerte seg selv, om (2) reell tidsbruk, (3) oppnådde resultater, (4) hvordan studentens innsatser ble justert (økt eller redusert) eller om (5) justeringen var hensiktsmessig i forhold til studentens mål med studiet i atferdsdimensjonen av selvregulert læring.

Et sett av variabler som uttrykker autonomi i tre dimensjoner:

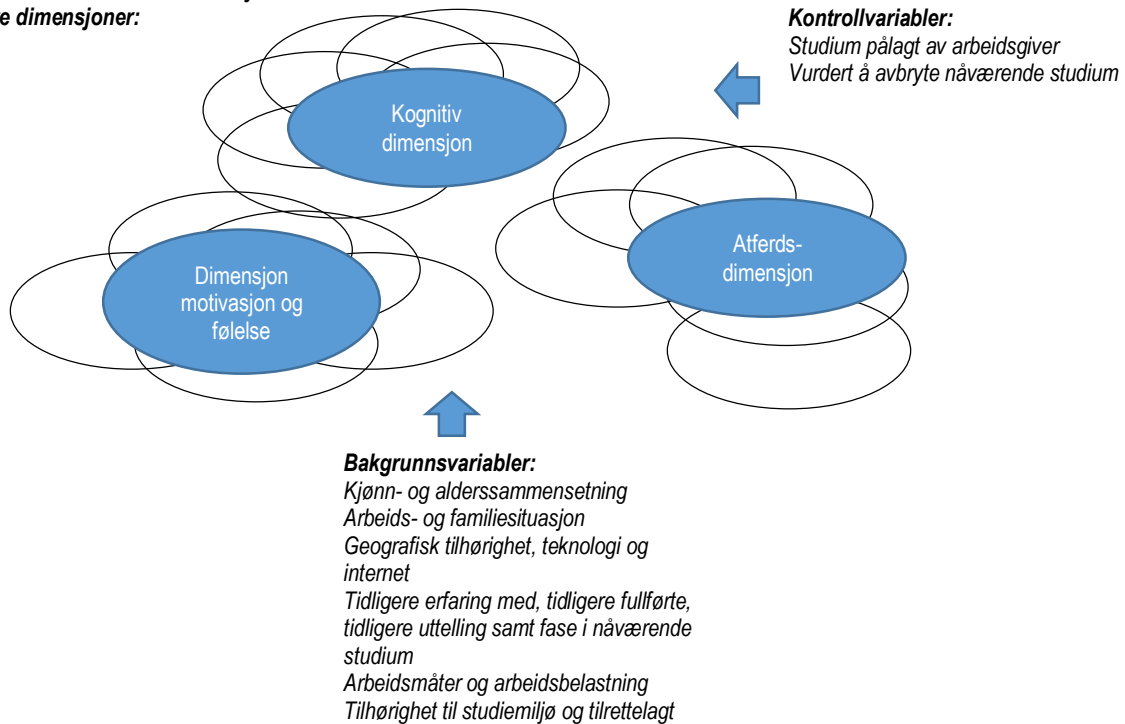


Fig 2: Variabler som uttrykk for autonomi i tre av Pintrichs dimensjoner (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000)

3.6 Modifisering av variabler

3.6.1 Forenkling av bakgrunnsvariabler

Det ble foretatt en omkodning av flere av bakgrunnsvariablene slik at de ble mer hensiktsmessige i analysene. Alder ble kodet i tre kategorier (1=under 25 år, 2=yngre voksne, 3=eldre voksne), arbeidstilknytning til fire kategorier (1=fulltidsstudent, 2=utenfor lønnet arbeid, 3=jobber deltid, 4=jobber heltid), bosted til to kategorier (1=by/tettsted, 2=bygd), fortrolighet med teknologi til to kategorier (1=mindre fortrolig med, 2=godt fortrolig med), tidligere fullført nettstudium til to kategorier (1=ja, 2=nei) og tilhørighet til studiemiljø i to kategorier (1=ikke spesielt del av studiemiljø, 2=del av studiemiljø).

3.6.2 Holdningsvariabler framkommet gjennom faktoranalyse

For å undersøke om det var mulig å forenkle datasettet ved å identifisere underliggende variabler, ble det gjort en faktoranalyse (Principal Component Analysis) med varimax (ortogonal) rotasjon. Det ble valgt varimax rotasjon etter en antakelse om at faktorene var ukorrelerte. Det ble så tatt utgangspunkt i at det var ønskelig at minst 5 items burde være inkludert i hver faktor for å representere en underliggende variabel på en god måte

(Tabachnick & Fidell, 1989). Datagrunnlaget besto av over 500 respondenter, og ble slik sett vurdert som tilfredsstillende for å kunne benytte en slik metode (Comrey & Lee, 1992)¹⁰.

Faktorene ble vurdert som faktorerbare i følge Kaiser-Meyer-Olkins kriterium for egnethet (KMO) >0,7 (Field, 2013). Forklart varians større enn 0,3 og faktorladninger på minst 0,55 ble vurdert som bra (Comrey & Lee, 1992). Kaisers kriterium for eigenverdi (λ) større eller lik 1 ble brukt til å trekke ut antall faktorer (Kaiser, 1960). Inter-reliabiliteten mellom variablene i faktoren ble testet med Cronbachs alfa (α)¹¹. Cronbachs alfa (α) større eller lik 0,7 ble regnet som tilfredsstillende i den foreliggende studien. Faktorene ble raffinert og items ble vurdert fjernet etter en avveining mellom teoretisk relevans og indre konsistens Cronbachs alfa (α) (Hair, 1995; Kline, 2000). Variabler ble i denne studien besluttet fjernet hvis de ladet lavere enn 0,30 på faktoren, men ble beholdt fra 0,30. Når items ladet på flere faktorer, ble de fjernet for å tydeliggjøre mulige underliggende faktorer som uttrykk for autonomi. Gjenværende items ble testet for multikollinearitet og den ene variabelen ble vurdert fjernet når to indikerte det samme innholdet (Field, 2013). Faktorene med gjenværende items ble etablert som sumvariabler i videre analyser.

Sumvariablene ble sammen med enkeltstående holdningsvariabler målt på intervallnivå med Likert skala med svaralternativer fra 1 til 6. Begrunnelsen for å velge en seksdelt skala var å unngå midtkategorien «vet ikke» eller «både/og» (FuN-b). Tre positive og tre negative responsmuligheter (for eller imot, positiv eller negativ) ble omkodet til dikotome variabler som en forenkling i analysen (1=ja/enig, 2=nei/uenig).

3.6.2.1 Etablering av sumvariabel for autonomi i kognitiv dimensjon

16 under-items i spørsmål 24 ga uttrykk for et sett av enkeltpreferanser, hva studenten liker, eller hvordan studenten vurderer verdien av studiet eller studiestedet som her relatert til kognitiv dimensjon. Vi fikk bekreftet at spørsmål 24 var faktorerbart i rimelig grad (KMO=0,71). En faktoranalyse ga seks faktorer med eigenverdi over 1. Ut fra en vurdering av faktorene, ble det besluttet å kjøre analysen med 3 faktorer for oppnå et tydeligere mønster, og for å prøve å oppnå faktorer med flere items enn i analysen som kom ut med 6 faktorer, hvor

¹⁰ Ulike kilder vurderer tilstrekkelig antall subjekter forskjellig. Noen hevder det bør være 10 subjekter pr indikator, her: 60-70 subjekter (Nunnally, 1978), eller noe mer 10-15 subjekter per indikator, her: 60-130 subjekter (Pett, Lackey & Sullivan, 2003). Andre mener det bør være minst 300 subjekter (Tabachnick og Fidell, 1989), mens de strengeste vurderer 50 subjekter som dårlig, 500 subjekter som veldig bra, og 1000 subjekter som svært bra (Comrey & Lee, 1992)

¹¹ Hvilken verdi Cronbachs alfa (α) bør ha er omdiskutert (Kaplan & Saccuzzo, 1997; Nunnally 1978; Ponterotto & Ruckdeschel, 2007), men ut fra et relativt stort antall subjekter (N=680) og relativt få indikatorer (<11 ledd).

det var færre items enn 5 i hver faktor. Items som ladet under 0,30 ble ekskludert (Fig 3). De tre faktorene forklarte til sammen 45,3 % av variansen.

	Component		
	1	2	3
Hvorfor valgte du et nettstudium/kurs? - Jeg liker å studere på egenhånd	,751		
- De teknologiske løsningene (plattformen) som nettskolen har er brukervennlige	,740		
- Nettskolen jeg går på har godt omdømme	,735		
- Jeg liker å studere i eget tempo	,728		
- For min del er nettstudier mer effektivt enn vanlige studier	,713		
- Nettskolen jeg går på er kjent for å ha flinke lærere/veiledere	,713		
- Jeg har positiv erfaring med en slik studieform fra før	,337		
- Ble anbefalt av arbeidsgiver		,752	
- Ble anbefalt av venner og kjente		,617	
- Ble pålagt av arbeidsgiver		,603	
- Dette studiet ble ikke tilbudt på andre måter		,442	
- Det var tilfeldig		,380	
- På grunn av min helsesituasjon			,811
- Eneste praktiske mulighet ut fra min hjemmesituasjon			,711
- Eneste praktiske mulighet ut fra min jobbsituasjon			,671

Items med ladning > 0,30 og tydelig ladning på én faktor

Fig 3: Ortogonalt roterte faktorer i kognitiv dimensjon sortert etter størrelse (spm 24)

Faktor 1 fanget opp ulike måter studenten tenker om og vurderer hva som er bra og dårlig ved denne måten å studere på. Denne faktoren viste at studenten velger nettstudium ut fra subjektivt vurderte begrunnelser som her blir relatert til kognitiv dimensjon av selvregulert læring. Faktor 1 ble vurdert som særlig relevant å gå videre med i den videre analysen. Faktor 2 handlet om mer ytre forhold og sosial påvirkning utenfra som kan oppfattes mindre autonomt. Faktor 3 handler om nettstudium som eneste praktiske mulighet. Faktor 2 og 3 ble ikke inkludert i den videre analysen.

Indre konsistens for de 7 indikatorene i Faktor 1 ble testet med Cronbachs alfa ($\alpha=0,79$) og ble vurdert som tilfredsstillende. En analyse av multikollinearitet viste to par variabler som korrelerte i meste laget (mellom 0,72-0,76). Det ene paret handlet om korrelasjonen mellom å studere på egen hånd og studere i eget tempo. Det andre paret handlet om vurdering av nettskolen som institusjon og vurdering av skolens lærere/veiledere. Spørsmålene ble imidlertid ikke ekskludert fra sumvariabelen etter som nyansene i begge tilfellene ble vurdert teoretisk relevante. Det ble konstruert en sumvariabel «Bevisst preferanse av nettstudier» som uttrykk for autonomi i den kognitive dimensjonen bestående av sju items med relativt høy indre konsistens og tilstrekkelig lav multikollinearitet.

3.6.2.2 Etablering av sumvariabel «Mestringsopplevelse»

16 under-items i spørsmål 26 ga uttrykk for mestringsfølelse, forståelse av faget, tilfredshet, forventning om egen evne til å prestere, opplevelse og utførelse av tilpasninger til studiesituasjonen og opplevelsen av tidligere studier. Vi fikk bekreftet at spørsmål 26 var faktoriserbar i stor grad ($KMO=0,83$). En faktoranalyse ga fem faktorer med egenverdi over 1 som forklarte 61,9 % av variansen (Fig 4).

	Component				
	1	2	3	4	5
Studiestrategier - Har du nådd målene du har satt deg til nå i studiet/kurset?	,846				
- Opplever du at du mestrer denne måten å studere på?	,817				
- Hvor tilfreds er du med din egen arbeidsinnsats?	,771				
- Er du stort sett i rute med innlevering av oppgaver?	,755				
- Presterer du godt faglig på dette studiet/kurset (i forhold til tilbakemeldningene)?	,568			,353	
- Får du innpasset studiet/kurset i ditt privatliv (familie/fritid)?	,547				
- Forstår du fagstoffet som du får presentert?	,528		,366		
- Har du lett for å bli distraherert når du jobber med skolearbeidet?	-,487				
- Har du redusert noen hobbyer/fritidsaktiviteter (egne)?		,821			
- Har du snakket med dine nærmeste om at det å studere vil ta mye av din tid?		,725			
- Har du planlagt framdriften i studiet fram mot eksamen?	,363	,613			
- Har du gode studie/skoleerfaringer fra før?			,866		
- Er tidligere erfaringer fra utdannings situasjoner til hjelp i dette studiet/kurset?			,826		
- Hadde du forventninger om å prestere godt på dette studiet/kurset da du begynte?				,886	
- Tar du kontakt med medstudenter dersom du har faglige spørsmål?					,886
- Tar du kontakt med veileder dersom du trenger faglig hjelp?				,323	,611

Indikatorer som lader mer enn 0,30 på flere faktorer

Fig 4: Ortogonalt roterte faktorer i dimensjonen for motivasjon og følelse om studiestrategier sortert etter størrelse (spm. 26)

Faktor 1 handlet om studentens mestringsvurdering, tilfredshet med egen innsats og tilpasning til målorienteringsom ble relatert til dimensjonen motivasjon og følelse. Faktor 1 ble vurdert som særlig relevant å inkludere i den videre analysen. Faktor 2 handlet mer om handlinger. Faktor 3 handlet om tidligere erfaringer med studier. Faktor 4 handlet om ambisjoner og forventninger forutfor nåværende studium, og faktor 5 handlet om selvinitiert kontakt med omgivelsene. Faktor 2-5 ble ikke inkludert i den videre analysen.

Tre indikatorer som ladet mer enn 0,30 på flere faktorer ble fjernet. Indre konsistens for de seks gjenværende indikatorene i Faktor 1 ble testet med Cronbachs alfa ($\alpha=0,83$) og ble vurdert som god. En analyse av multikollinearitet viste én korrelasjon på 0,71 som omhandlet opplevde fordeler av (1) å studere på egen hånd eller (2) i eget tempo. Spørsmålene ble ikke ekskludert fordi nyansen ble vurdert teoretisk relevant.

Det ble konstruert en sumvariabel «Mestringsopplevelse» som uttrykk for autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse bestående av seks items med relativt høy indre konsistens og relativt lav multikollinearitet.

3.6.2.3 Etablering av sumvariabel «Ambisjon om nytte av studiet»

Variabelen som handler om mål og ambisjoner ble her vurdert som et annet uttrykk for autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). 16 under-items i spørsmål 27 ga uttrykk for hva studenten vil bruke utdanningen til, ønsket uttelling i faglig sammenheng eller i forhold til jobb, ønsker om bedre selvfølelse, samt egeninteresse for å studere. Vi fikk bekreftet at spørsmål 27 var faktoriserbar i stor grad ($KMO=0,85$). En faktoranalyse ga fire faktorer med eigenverdi over 1. Ut fra en vurdering av faktorene, ble det besluttet å kjøre analysen med 2 faktorer for oppnå tydeligere ladning på hver av faktorene. Items som ladet under 0,30 ble ekskludert (Fig 5). Disse to faktorene forklarte til sammen 45,5 % av variansen.

	Component	
	1	2
Mål og ambisjoner med dette studiet - Jeg ønsker å bli mer selvstendig	,751	
- Jeg ønsker å få mer anerkjennelse fra familie/partner	,742	
- Jeg ønsker å få bedre selvtillit	,735	
- Jeg ønsker å få mer anerkjennelse på jobb	,673	
- Jeg ønsker å bedre mine karrieremuligheter	,636	,367
- Jeg ønsker å få bedre lønn	,622	,429
- Jeg vil sikre meg mot å miste jobben	,603	
- Jeg ønsker å komme meg inn på arbeidsmarkedet	,585	
- Jeg ønsker større utfordringer/mer ansvar i jobben min	,572	,498
- Jeg vil bruke denne utdanningen for å fullføre en grad/få en tittel	,535	
- Jeg ønsker å bytte jobb (annen arbeidsgiver)	,468	
- Jeg vil utdanne meg på et nytt fagfelt		,775
- Jeg ønsker å holde meg oppdatert		,712
- Jeg vil bedre mine kvalifikasjoner		,674
- Jeg trenger faglig påfyll innen et spesielt fagområde		,534
- Jeg tar studiet/kurset ut fra en rent faglig interesse		

Indikatorer som lader mer enn 0,30 på flere faktorer

Fig 5: Roterte faktorer i dimensjonen for motivasjon og følelser om mål og ambisjoner (spm. 27)

Faktor 1 og 2 handler om nytte og ønskede effekter av nettstudiet. Faktor 1 sier mer om nytte for egen del i forhold til jobb og omgivelser, mens faktor 2 handler om mer faglig oppdatering. Faktor 2 har bare fire items med ladning $>0,30$. Faktor 1 tas med videre analyse om autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse.

Tre indikatorer som ladet mer enn 0,30 på flere faktorer ble fjernet. Indre konsistens for de åtte gjenværende indikatorene i Faktor 1 ble testet med Cronbachs alfa ($\alpha=0,80$) og ble vurdert som god. En analyse av multikollinearitet viste én korrelasjon på 0,78. Den ene omhandlet økt selvtillit. Den andre omhandlet økt selvstendighet. For denne oppgavens formål ble det vurdert å fjerne indikatoren «Jeg ønsker å få bedre selvtillit», og dette ville redusere Cronbachs alfa ($\alpha=0,76$). Selvtillit og selvstendighet kan også forstås som en indre

kvalitet og en ytre manifestasjon i handling. Etter denne avveiningen av fordeler og ulemper, det ble valgt å beholde begge variablene.

Det ble videre konstruert en sumvariabel «*Ambisjon om nytte av studiet*» som uttrykk for autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse bestående av åtte items med relativt høy indre konsistens og akseptabel multikollinearitet.

3.6.3 Modifisering av andre enkeltvariabler

Enkeltvariablene «Er tidligere erfaringer fra utdanningssituasjoner til hjelp i nåværende studium?» (spm. 26l) og «Ble pålagt av arbeidsgiver» (spm. 24o) ble omkodet til to kategorier (1=ja, 2=nei). Den første ble relatert til kognitiv dimensjon, den andre ble brukt som kontrollvariabel relatert til hemming av autonomi.

3.7 Statistiske forutsetninger

Univariat analyse ble gjort med frekvensanalyse av kategorivariablene. Sumvariabler og andre kontinuerlige variabler ble analysert med sentraltendens, spredning og standardavvik.

De tre dimensjonene av selvregulert læring (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000) ble testet i forhold til gruppeforskjeller i gjennomsnittskåre. Nullhypotesen var at det ikke var noen forskjell mellom gruppene i forhold til autonomi i de tre dimensjonene. Det ble gjennomført to-halet t-test for uavhengige grupper der det var to grupper som skulle sammenliknes. Der det var tre eller flere grupper i sammenlikningen, ble gruppeforskjeller testet med variansanalyse (enveis Anova). Levene's test ble brukt for å måle om det var lik eller ulik varians i gruppene, og relativt like store grupper styrket resultatet for testobservatoren. En post-hoc test (Bonferroni) ble brukt til å se hvor gruppeforskjellene eventuelt lå. Kritisk verdi for testobservatoren (t , F) ble vurdert ut fra frihetsgrader (df) og signifikansnivå på 0,05 (Ringdal, 2013). Faktisk forskjell ble vurdert med eta-squared¹².

Autonomi som en konstruert variabel basert på data som ble relatert til ulike dimensjoner av selvregulert læring (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000), ble tolket ut fra faktisk forskjell mellom gruppene. Signifikante verdier med liten effekt ble ekskludert i analysen bortsett fra når små forskjeller ved de samme bakgrunnsvariablene framkom i alle tre dimensjonene (kognisjon, motivasjon og følelse, atferd). Kontrollvariabler ble tolket som styrkende eller svekkende i forhold til substansielle slutninger.

¹² Følgende kriterier ble lagt til grunn for å vurdere effektstørrelsen: 0,01=liten effekt, 0,06=middels effekt, 0,14=stor effekt. Eta-squared for t -test ble beregnet med $\eta^2 = t^2 / (t^2 + (N_1 + N_2 - 2))$ og for F -test med $\eta^2 = SS_m / SS_t$ (SS_m =Sum of squares mean, SS_t = Sum of squares total).

3.8 Refleksjoner om reliabilitet, validitet og etikk

Pre-definerte strukturerte svaralternativer i spørreskjemaet bidro til å redusere individuell variasjon i svarene og øke reliabiliteten. Likert skala med seks svaralternativer, «tvang» fram et stillingstakende (for eller imot) som økte reliabiliteten ved å «velge side». Gjensidig uavhengige svaralternativer i tydelige kategorier, styrket reliabiliteten. Utvalgets størrelse bidro ytterligere til høyere reliabilitet. Den kontekstavhengige subjektive målestokken som selvrappotering representerer, innebar derimot risiko for svekket reliabilitet. Skriftlig kommunikasjonskanal med mulighet misforståelse av spørsmålene eller variasjon i tolkning ut fra situasjon og stemning kan redusere reliabiliteten. På tross av risiko for lavere reliabilitet ved rekonstruksjon og selvrappoterte data, har forskere hevdet at voksnes erfaring og evne til refleksjon gir *tilstrekkelige troverdige* data som grunnlag for analyse (Rønning, 2009).

Begrepsvaliditeten ble styrket av teoretisk forankring relatert til strukturerte svar for hvordan autonomi oppleves og utføres i nettstudiene. Det omfattende begrepsfloraen som assosieres med autonomi og forskjellige faglige synsvinkler begrenset entydig og treffsikker bruk av begrepet. Begrepsvaliditet ble satt under press av de mange forståelsesmulighetene, teorier og modeller for autonomi. Sosial validitet ble begrenset av opplysninger som ikke er inkludert i datagrunnlaget. Strukturerte svar kunne samtidig hindre mulige mer presise formuleringer for opplevelse og utøvelse av autonomi.

Generaliserbarhet ble dels begrenset av den relativt lave svarprosenten i webundersøkelsen (20 %) og dels av utvalgsstørrelsen som kun omfatter nettstudenter i høyere utdanning (N=680). Signifikanstesting på signifikansnivå 0,05 bidro til å redusere muligheten for TypeI-feil, og inkludering av middels og store faktiske forskjeller mellom gruppene bidro til styrke resultatene.

Kvantitative studier av sosiale fenomen vil generelt risikere en mulig opplevd «tingliggjøring» av menneskets kvalitative sider (Skjervheim, 1992). En kvantifisert fortolkning av holdninger, følelser, tanker og atferder kan virke begrensende for individets egenart og integritet. En kvantitativ studie beskriver gruppen nettstudenter ut fra statistiske sentraltendenser, fordeling og variasjon med eller uten samvariasjon mellom ulike variabler. Tendensen eller mønsteret uttrykker noe om hyppighet og sannsynlighet for visse trekk ved målgruppen, men beskrivelsen kan ikke direkte overføres på enkeltindividet. Dataene dekker et begrenset utsnitt av en større helhet. En kartlegging av delene vil ikke garantere et bilde av helheten.

Videre kan data som er framskaffet for ett formål og som så blir brukt til et annet formål, bli oppfattet truende mot individets frihet. Konklusjonene i denne oppgaven kan fungere som indikasjon på studenters uttrykk for autonomi i nettbaserte studier i høyere utdanning. Vi får ikke eksakt vitenskap eller en objektiv målestokk for hva som oppleves som autonomi, men vi får et uttrykk som indikerer hvor vanlig og i hvor stor grad studenter opplever og utøver autonomi i nettstudier på høyere utdanning og hvilken substansiell betydning dette kan ha.

Økt innsikt om tendenser til autonomi blir i denne studien vurdert å ha liten sannsynlighet for å skade individets frihet eller handlingsrom eller risiko for å påføre respondenten eller målgruppen noen form for ulempe. Derimot kan økt innsikt i holdnings- og handlingsmønstre bidra til å belyse viktige forskjeller som kan få positiv betydning for framtidig tilrettelegging av nettstudier overfor en studentgruppe som ser ut til å øke i antall.

Kapittel 4 Resultater

4.1 Beskrivelse av nettstudentene i høyere utdanning

Ulike aspekter ved utvalgets arbeidshverdag og livssituasjon ble studert ut fra tilgjengelige data om: (1) kjønn og alder, (2) arbeids- og familiesituasjon, (3) geografisk tilhørighet og bruk av teknologi, (4) tidligere erfaring med og nåværende progresjon i nettstudier (5) arbeidsmåter og opplevd arbeidsbelastning, (6) opplevd tilhørighet til studiemiljø og (7) fast tilrettelagt arbeidsplass for å studere.

4.1.1 Kjønn og alder

Kjønnfordelingen i utvalget var skjev. Omtrent tre av fire var kvinner (tabell 2).

Tabell 2: Kjønnfordeling blant nettstudentene. Prosent, (N=679, missing=1)

	(N)	Prosent
Menn	178	26,2
Kvinner	501	73,8
TOTAL	679	100

Gjennomsnittlig alder var 37,5 år i det foreliggende utvalget. Utvalget besto av 57,9 % eldre voksne, 33,6 % yngre voksne og 8,4 % som var yngre enn 25 år (tabell 3).

Tabell 3: Aldersfordeling mellom yngre og eldre voksne nettstudenter. Prosent, (N=675, missing=5)

	N (missing)	Prosent
Under 25 år	57	8,4
Yngre voksne (25-34 år)	227	33,7
Eldre voksne (over 35 år)	391	57,9
TOTAL	675 (5)	100

4.1.2 Arbeids- og familiesituasjon

Svært få viste seg å være heltidsstudenter (8,1 %). Tre av fire nettstudenter (79,2 %) jobbet hel- eller deltid ved siden av nettbasert utdanning. De resterende 13% var utenfor arbeidslivet, enten midlertidig eller permanent (tabell 4).

Tabell 4: Andel studenter i eller utenfor lønnet arbeid. Prosent, (N=676, missing=4)

	N (missing)	Prosent
Fulltidsstudent	55	8,1
Utenfor lønnet arbeid	86	12,7
Jobber deltid	154	22,8
Jobber heltid	381	56,4
TOTAL	676 (4)	100

Når det gjaldt familieforhold, viste det seg at de fleste var del av en familiekontekst. Rundt fire av fem nettstudenter var gift eller hadde samboer (78,85 %), og 21,1 % oppga å være singel (tabell 5).

Tabell 5: Nettstudentenes sivilstand. Prosent, (N=676, missing=4)

	N (missing)	Prosent
Gift/samboer	533	78,8
Singel	143	21,2
TOTAL	676(4)	100

Godt over halvparten hadde barn som bodde hjemme (58,73 %), og 41,3 % hadde ikke barn boende hjemme (tabell 6).

Tabell 6: Andel nettstudenter med hjemmeboende barn. Prosent, (N=676, missing=4)

	N (missing)	Prosent
Har barn boende hjemme	397	58,7
Har ikke barn boende hjemme	279	41,3
TOTAL	676(4)	100

Gjennomgående sier fleste nettstudentene at de i liten eller ingen grad blir avbrutt eller forstyrret av omgivelsene (fra 58,3 til 76,7 %), men når det skjedde kom flest forstyrrelser fra barn (41,7 %) og ektefelle/partner (35,4 %). Om lag en fjerdedel av studentene ble forstyrret av venner/slektninger (23,3 %) eller andre (27,6 %) (tabell 7).

Tabell 7: Andel nettstudenter som blir avbrutt/forstyrret av omgivelsene. Prosent, (N=676, missing=4)

	N=680 (missing)	I ingen eller liten grad %	I noen eller stor grad %	TOTAL
Blir du avbrutt/forstyrret av ektefelle/partner?	(16)	64,6	35,4	100
Blir du avbrutt/forstyrret av barn?	(18)	58,3	41,7	100
Blir du avbrutt/forstyrret av venner/slektninger?	(18)	76,7	23,3	100
Blir du avbrutt/forstyrret av andre?	(18)	72,4	27,6	100

4.1.3 Geografisk tilhørighet, bruk av teknologi

Om lag 3 av 4 bodde i by eller tettsted (74,5 %). Den siste fjerdedelen bodde i bygd (25,5 %) (tabell 8).

Tabell 8: Nettstudentenes fordeling på by/tettsted og bygd. Prosent, (N=678, missing=2)

	N (missing)	Prosent
By/tettsted	505	74,5
Bygd	173	25,5
TOTAL	678 (2)	100

For å kunne begi seg inn i et studieløp som er nettbasert, er det underforstått at en i rimelig grad må beherske teknologien for å kunne gjennomføre studiet. Resultatene bekrefter at dette var tilfelle (M=5,3, sd=0,9). De fleste (95,2 %) svarte at var godt fortrolig med teknologi og internett, mens noe under 5 % var mindre fortrolig (tabell 9).

Tabell 9: Fortrolighet med teknologi og internet. Prosent, (N=666, missing=14)

	N (missing)	Prosent
Mindre fortrolig med	32	4,8
Godt fortrolig med	634	95,2
TOTAL	666 (14)	100

4.1.4 Tidligere erfaring med, tidligere fullførte, tidligere uttelling av samt fase i nåværende nettstudium

Flertallet hadde ingen erfaring med nettstudier fra tidligere (58,1 %). Dette innebærer en vesentlig andel nyrekruttering (tabell 10). Bare 41,9 % hadde erfaring med tidligere nettstudier.

Tabell 10: Tidligere erfaring med nettstudier. Prosent, (N=673, missing=7)

	(N)	Prosent
Ja	282	41,9
Nei	391	58,1
TOTAL	673	100

Flere oppga at de gjentok studieaktiviteten. Litt under halvparten av respondentene hadde fullført minst ett nettbasert kurs tidligere (45,6%). For majoriteten (54,4%) var det pågående studiet deres første møte med nettbasert utdanning (tabell 11).

Tabell 11: Tidligere fullført nettutdanning blant studentene. Prosent, (N=673, missing=7)

	(N)	Prosent
Ingen tidligere kurs	366	54,4
Har fullført tidligere kurs	307	45,6
TOTAL	673	100

Knapt halvparten av studentene var i inne siste fase av studiet (47,3 %). I tillegg var en god tredjedel omtrent halvveis (35,5 %). En mindre del (17,2 %) hadde nettopp kommet i gang med studiet (tabell 12).

Tabell 12: Fase i nåværende studium. Prosent, (N=664, missing=16)

	(N)	Prosent
Nettopp kommet i gang	114	17,2
Omtrent halvveis	236	35,5
I siste fase	314	47,3
TOTAL	664	100

4.1.5 Arbeidsmåter og opplevd arbeidsbelastning

Flest rapporterer at de jobber innimellom andre gjøremål (45,7), og litt færre sier at de jobber jevnt og regelmessig (37,6). Bare 16,7 % meddeler at de jobber i skippertak (tabell 13).

Tabell 13: Arbeidsmåter i nettstudiet. Prosent, (N=644, missing=36)

	(N)	Prosent
Jobber jevnt og regelmessig	242	37,6
Jobber innimellom andre gjøremål	294	45,7
Jobber i skippertak	108	16,7
TOTAL	644	100

Nesten 2/3 sier at arbeidsmengden er akkurat passe (64 %). Om lag en 1/4 synes arbeidsmengden er i største laget (26,4 %). 7,3 % hevder at de kunne klart en større arbeidsmengde, og svært få opplever at arbeidsmengden er altfor stor (2,3 %) (tabell 14).

Tabell 14: Opplevd arbeidsbelastning i studiet. Prosent, (N=656, missing=24)

	(N)	Prosent
Kunne klart en større arbeidsmengde	48	7,3
Akkurat passe	420	64,0
I største laget	173	26,4
Altfor stor	15	2,3
TOTAL	656	100

4.1.6 Tilhørighet til studiemiljø og arbeidsplass for å studere

Studentene skåret lavt på opplevelse av tilhørighet i studiemiljøet ($M=2,2$, $sd=1,4$). Om lag 1 av 5 nettstudenter følte seg i liten til stor grad som del av et studiemiljø (21,1 %). 78,9 % følte seg fra liten grad til overhodet ikke som del av et studiemiljø (tabell 15).

Tabell 15: Andel studenter som føler seg som del av et studiemiljø. Prosent, (N=644, missing=36)

	(N)	Prosent
Ja	140	21,1
Nei	523	78,9
TOTAL	644	100

Majoriteten hadde imidlertid tilgang på en tilrettelagt arbeidsplass for å studere i eller utenfor hjemmet (60,6 %). En drøy tredjedel arbeider med studier der muligheten byr seg for eksempel på kjøkkenet eller i stua med PCen på fanget (39,4 %) (tabell 16).

Tabell 16: Tilrettelagt arbeidsplass for å studere. Prosent, (N=665, missing=15)

	(N)	Prosent
Fast plass hjemme	309	46,5
Tilgang på plass på jobb e.l	94	14,1
Arbeider der muligheten byr seg	262	39,4
TOTAL	665	100

4.2 Autonomi i kognitiv dimensjon

Autonomi i forhold til den kognitive dimensjonen ble her relatert til: (1) sumvariabelen «Bevisst preferanse av nettstudium», samt (2) enkeltvariablene «Har hjelp av tidligere skoleerfaringer i nåværende studium» og (3) «Kan du tenke deg å ta andre nettstudier/-kurs senere?».

4.2.1 Univariat analyse av autonomi i kognitiv dimensjon

En analyse av sumvariabelen (7 items) viste en positiv skåre på bevisst preferanse av nettstudium ($M=27,2$, $sd=5,5$). Gjennomsnittsverdien for denne sumvariabelen tilsvarer

skåren «litt enig» på den opprinnelige skalaen. Frekvensfordelingen viste en noe spiss og venstre skjev spredning på denne sumvariabelen (Fig 6).

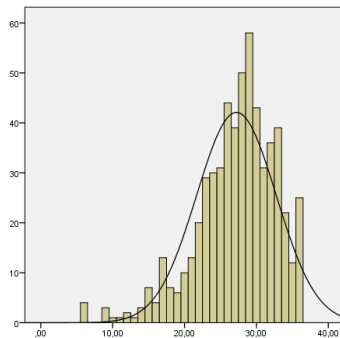


Fig 6: Histogram for sumvariabelen «Bevisst preferanse av nettstudium» i kognitiv dimensjon (N=584, missing=96)

Nettstudenten tar til en viss grad hjelp av tidligere studierfaringer (M=4,3, sd=1,4). En frekvensfordeling viste at 76,2 % har hjelp av tidligere erfaringer fra utdanningssituasjoner i nåværende studium. I tillegg oppga 88,6 % at de kan tenke seg å ta flere nettstudier senere (tabell 17).

Tabell 17: Uttrykk for autonomi i den kognitive dimensjonen (positiv eller negativ respons). Prosent.

	N (missing)	Ja %	Nei %	TOTAL
Er tidligere erfaringer fra utdanningssituasjoner til hjelp i dette studiet/kurset?	680(20)	76,2	23,8	100
Kan du tenke deg å ta andre nettstudier/-kurs senere?	680(12)	88,6	11,4	100

Vi får et samlet bilde av at nettstudenter positivt uttrykker autonomi i kognitiv dimensjon.

4.2.2 Gruffeforskjeller i forhold autonomi i kognitiv dimensjon

Ved hjelp av testobservator (t , F) ble det testet om det var forskjeller mellom gruppene i forhold til (1) sumvariabelen «Bevisst preferanse av nettstudium» og bakgrunnsvariablene samt enkeltvariabelen (2) «Er tidligere erfaringer fra utdanningssituasjoner til hjelp i dette studiet/-kurset?» og bakgrunnsvariablene: (1) kjønn og alder, (2) arbeids- og familiesituasjon, (3) geografisk tilhørighet og bruk av teknologi, (4) tidligere erfaring med og nåværende progresjon i nettstudier (5) arbeidsmåter og opplevd arbeidsbelastning, (6) opplevd tilhørighet til studiemiljø og (7) fast tilrettelagt arbeidsplass for å studere.

Resultater med middels og stor faktisk forskjell ble inkludert i analysen (eta-squared \geq 0,05). Når gruppene viste forskjell i alle tre dimensjonene, ble de inkludert i analysen selv om den faktiske forskjellen var liten (eta-squared $<$ 0,05).

4.2.2.1 Kjønn

Det var en liten men signifikant forskjell mellom kvinner og menn i forhold til bevisst preferanse av nettstudium der kvinner skåret høyere på ($M=27,7$, $sd=5,4$) enn menn ($M=26,0$, $sd=5,8$); ($t=-3,3$, $df=561$, $p<,01$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-1,67$ ($CI_{95}:-2,67$ til $-0,67$), eta squared var liten ($0,018$). Kvinner skåret også høyest i forhold til hjelp av tidligere skoleerfaringer i nåværende studium ($M=4,4$, $sd=1,4$) enn menn ($M=4,0$, $sd=1,4$); ($t=-3,1$, $df=657$, $p<,01$). Størrelsen på forskjellen i gjennomsnitt var $-,38$ ($CI_{95}:-,63$ til $-,14$), eta squared var liten ($0,015$).

4.2.2.2 Tidligere erfaring med, tidligere fullførte, tidligere uttelling av samt fase i nåværende nettstudium

De som tidligere hadde fullført nettstudier skåret signifikant høyere på bevisst preferanse av nettstudium ($M=27,8$, $sd=5,5$) enn de som tidligere ikke hadde fullført nettstudium ($M=26,8$, $sd=5,6$); ($t=-2,2$, $df=579$, $p<,05$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-1,0$ ($CI_{95}:-1,91$ til $.0,10$), eta squared var middels stor ($0,084$). Størrelsen på gruppene var relativt balansert ($N=318$ ja, 263 nei), og det styrker resultatet.

4.2.2.3 Arbeidsmåte og arbeidsbelastning

Det kom fram små men signifikante gruppeforskjeller mellom 2 av 3 arbeidsmåter i forhold til bevisst preferanse av nettstudium ($F_{2, 552}=6,909$, $p<0,01$). Det var ingen signifikant forskjell mellom de som jobbet i skippertak og de som jobbet innimellom andre gjøremål. De som jobbet jevnt og regelmessig, skåret høyest ($M=28,1$, $sd=5,5$), de som jobbet innimellom andre gjøremål skåret noe lavere ($M=26,9$, $sd=5,4$) og de som jobbet i skippertak skåret lavest ($M=25,6$, $sd=5,9$). Den faktiske forskjellen var liten (eta squared $0,024$).

Tilsvarende ble det funnet små men signifikante forskjeller i forhold til å ha hjelp av tidligere skoleerfaringer i nåværende studium ($F_{2, 626}=10,451$, $p<0,001$). Det var ingen signifikant forskjell mellom de som jobbet jevnt og regelmessig og de som jobbet innimellom andre gjøremål. De som jobbet jevnt og regelmessig, skåret høyest ($M=4,5$, $sd=1,3$), de som jobbet innimellom andre gjøremål skåret noe lavere ($M=4,2$, $sd=1,4$) og de som jobbet i skippertak skåret lavest ($M=3,8$, $sd=1,5$). Den faktiske forskjellen var liten (eta squared $0,032$).

I forhold til bevisst preferanse av nettstudium, kom det fram middels store og signifikante forskjeller (eta squared $0,075$) mellom alle gruppene bortsett fra mellom de som kunne ha klart en større arbeidsmengde og de som syntes arbeidsmengden var akkurat passe ($F_{3, 564}=15,227$, $p<0,001$). De som kunne klart en større arbeidsmengde, skåret høyest

($M=28,5$, $sd=4,8$), de som syntes arbeidsmengden var akkurat passe skåret noe lavere ($M=27,9$, $sd=5,3$), de som opplevde arbeidsmengden i største laget, skåret nest lavest ($M=25,5$, $sd=5,7$), og de som syntes arbeidsmengden var altfor stor, skåret lavest ($M=19,6$, $sd=7,3$).

Tilsvarende ble det funnet små men signifikante forskjeller i forhold til å ha hjelp av tidligere skoleerfaringer i nåværende studium mellom ulike oppfatninger om arbeidsmengden ($F_{3,639}=6,056$, $p<0,001$). Forskjellen var ikke signifikant mellom de som kunne klart større mengde og de andre gruppene. Forskjellen var heller ikke signifikant mellom de som syntes arbeidsmengden var altfor stor eller i største laget. De som syntes arbeidsmengden var akkurat passe, skåret høyest ($M=4,4$ $sd=1,3$), de som kunne klart en større arbeidsmengde, skåret noe lavere ($M=4,09$, $sd=1,69$), de som opplevde arbeidsmengden i største laget, skåret nest lavest ($M=4,05$, $sd=1,40$), og de som syntes arbeidsmengden var altfor stor, skåret lavest ($M=3,3$, $sd=1,6$). Den faktiske forskjellen var liten (eta squared 0,028).

4.2.2.4 Tilhørighet til studiemiljø

Det var en liten men signifikant forskjell mellom de som de som følte seg som del av et studiemiljø og ikke. De som følte seg som del av et studiemiljø skåret høyere på bevisst preferanse av nettstudium ($M=28,9$, $sd=4,9$) enn de som ikke følte seg som del av et studiemiljø ($M=26,8$, $sd=5,5$); ($t=-3,8$, $df=574$, $p<,001$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt -2,1 (CI_{95} : -3,18 til -0,99), eta squared var liten (0,025).

4.3 Autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse

Autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse ble relatert til: (1) sumvariablene (a) «Mestringsopplevelse» og (b) «Ambisjon om nytte av studiet» samt (2) enkeltvariabelen «Jeg tar studiet/kurset ut fra en rent faglig interesse.»

4.3.1 Univariat analyse av autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse

En frekvensanalyse av sumvariabelen (6 items) viste at studentene skåret positivt på mestringsopplevelse ($M=26,7$, $sd=4,2$). Gjennomsnittsverdien for sumvariabelen «Mestringsopplevelse» tilsvarer skåren i underkant av «i stor grad» på den opprinnelige skalaen. Frekvensfordelingen av denne sumvariabelen viste en noe spiss og venstre skjev spredning (Fig 7).

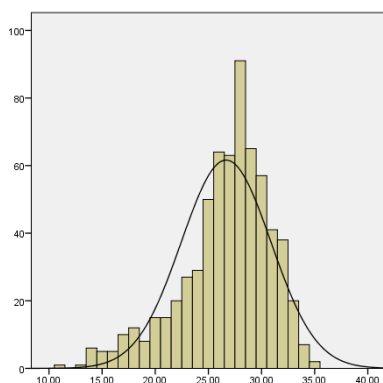


Fig 7: Histogram for sumvariabelen «Mestringsopplevelse» i dimensjon motivasjon og følelse (N=652, missing=28)

En frekvensanalyse av sumvariabelen (8 items) viste at studentene skåret svakt positivt i forhold til «ambisjon om nytte av nettstudiet» ($M=27,0$, $sd=9,5$). Gjennomsnittsverdien for sumvariabelen «Ambisjon om nytte av nettstudiet» tilsvarer skåren mellom «litt uenig» og «litt enig» på den opprinnelige skalaen. Frekvensfordelingen av denne sumvariabelen viste en tilnærmet normal fordeling (Fig 8).

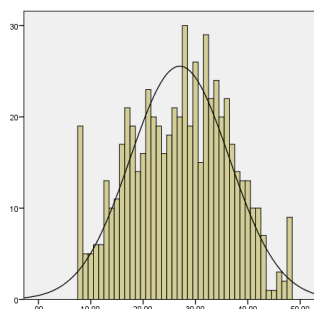


Fig 8: Histogram for sumvariabelen «Ambisjon om nytte av studiet» i dimensjon motivasjon og følelse (N=606, missing=74)

Enkeltvariabelen «Jeg tar studiet/kurset ut fra en rent faglig interesse» ble tilsvarende skåret positivt dimensjonen motivasjon og følelse som uttrykk for indre motivasjon ($M=4,7$, $sd=1,3$). 84,6 % av studentene oppga at de hadde valgt nettstudium ut fra ren faglig interesse (tabell 18).

Tabell 18: Motivasjon for å ta nettstudium/-kurs. Prosent, (N=680, missing=26)

	N=680 (missing)	I ingen eller liten grad %	I noen eller stor grad %	TOTAL
Jeg tar studiet/kurset ut fra en rent faglig interesse	(26)	15,4	84,6	100

Vi får et samlet bilde av at nettstudenter positivt også uttrykker autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse.

4.3.2 Gruffeforskjeller i forhold til autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse

Ved hjelp av testobservator (t , F) ble det testet om det var forskjeller mellom gruppene i forhold til (1) sumvariablene (a) «Mestringsopplevelse» og (b) «Ambisjon om nytte av nettstudiet» samt for (2) enkeltvariabelen «Jeg tar studiet/kurset ut fra en rent faglig interesse»

og bakgrunnsvariablene: (1) kjønn og alder, (2) arbeids- og familiesituasjon, (3) geografisk tilhørighet og bruk av teknologi, (4) tidligere erfaring med og nåværende progresjon i nettstudier (5) arbeidsmåter og opplevd arbeidsbelastning, (6) opplevd tilhørighet til studiemiljø og (7) fast tilrettelagt arbeidsplass for å studere.

Resultater med middels og stor faktisk forskjell ble inkludert i analysen (eta-squared \geq 0,05). Når gruppene viste forskjell i alle tre dimensjonene, ble de inkludert i analysen selv om den faktiske forskjellen var liten (eta-squared $<$ 0,05).

4.3.2.1 Kjønn

Det var en liten men signifikant forskjell mellom kvinner og menn. Kvinner skåret høyere på mestringsopplevelse (M=27,0, sd=4,2) enn menn (M=25,7, sd=4,4); ($t=-3,3$, $df=650$, $p<,001$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt -1,24 (CI₉₅:-1,97 til -0,51), eta squared var liten (0,017).

4.3.2.2 Tidligere erfaring med, tidligere fullførte, tidligere uttelling av samt fase i nåværende nettstudium

Det var en liten men signifikant forskjell i mestringsopplevelse mellom de som hadde og de som ikke hadde fullført tidligere nettstudier. Studenter som hadde fullført tidligere nettstudier skåret høyere (M=27,1, sd=4,0) enn de som ikke hadde det (M=26,2, sd=4,4); ($t=-2,7$, $df=646$, $p<,01$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt -0,90 (CI₉₅:-1,55 til -0,25), eta squared var liten (0,011).

Det kom fram signifikante gruppeforskjeller mellom alle fasene i nåværende studium i forhold til mestringsopplevelse ($F_{2, 637}=47,810$, $p<0,001$). De som var inne i siste fase av studiet, skåret høyest (M=28,2, sd=3,3), de som var kommet halvveis, skåret noe lavere (M=25,6, sd=4,2) og de som nettopp hadde kommet i gang med studiene, skåret lavest (M=24,4, sd=4,8). I tillegg til at det ble funnet signifikante forskjeller mellom alle gruppene, er den faktiske forskjellen ganske stor (eta squared 0,131).

Tilsvarende kom det fram små men signifikante gruppeforskjeller mellom 2 av 3 faser i nåværende studium i forhold til ambisjon om nytte av nettstudiet ($F_{2, 591}=9,502$, $p<0,001$). Det var ikke signifikant forskjell mellom de som nettopp hadde kommet i gang og de som var kommet halvveis i studiet. De som nettopp hadde kommet i gang med studiene, skåret høyest (M=29,4, sd=9,1), de som var kommet halvveis, skåret noe lavere (M=28,2, sd=9,1) og de som var inne i siste fase av studiet, skåret lavest (M=25,4, sd=9,3). I tillegg til at det ble funnet signifikante forskjeller mellom alle gruppene, er den faktiske forskjellen liten (eta squared 0,031).

4.3.2.3 Arbeidsmåte og arbeidsbelastning

Det kom fram signifikante gruppeforskjeller mellom alle arbeidsmåtene i forhold til mestringsopplevelse ($F_{2, 620}=72,557$, $p<0,001$). De som jobbet jevnt og regelmessig, skåret høyest ($M=28,9$, $sd=2,7$), de som jobbet innimellom andre gjøremål skåret noe lavere ($M=25,9$, $sd=4,2$) og de som jobbet i skippertak skåret lavest ($M=23,9$, $sd=4,8$). I tillegg til at det ble funnet signifikante forskjeller mellom alle gruppene, er den faktiske forskjellen stor (eta squared 0,190).

Tilsvarende ble det funnet små men signifikante forskjeller i forhold til å studere ut fra rent faglig interesse ($F_{2, 621}=3,572$, $p<0,05$). Det var ingen signifikant forskjell mellom de som jobbet jevnt og regelmessig og de som jobbet innimellom andre gjøremål. De som jobbet innimellom andre gjøremål, skåret høyest ($M=4,8$, $sd=1,3$), de som jobbet jevnt og regelmessig, skåret noe lavere ($M=4,7$ $sd=1,3$) og de som jobbet i skippertak skåret lavest ($M=4,6$, $sd=1,3$). På tross av at det ble funnet signifikante forskjeller mellom to av gruppene, er den faktiske forskjellen relativt liten (eta squared 0,011).

I forhold til mestringsopplevelse, kom det videre fram signifikante forskjeller mellom alle gruppene bortsett fra mellom de som kunne ha klart en større arbeidsmengde og de som syntes arbeidsmengden var akkurat passe ($F_{3, 631}=13,296$, $p<0,001$). De som kunne klart en større arbeidsmengde, skåret høyest ($M=27,8$, $sd=4,5$), de som syntes arbeidsmengden var akkurat passe skåret noe lavere ($M=27,2$, $sd=3,9$), de som opplevde arbeidsmengden i største laget, skåret nest lavest ($M=25,4$, $sd=4,5$), og de som syntes arbeidsmengden var altfor stor, skåret lavest ($M=22,4$, $sd=,8$). I tillegg til at forskjellene mellom gruppene var signifikant, var den faktiske forskjellen middels stor (eta squared 0,060).

Tilsvarende ble det funnet små men signifikante forskjeller i forhold til å studere ut fra rent faglig interesse mellom ulike oppfatninger om arbeidsmengden ($F_{3, 632}=2,865$, $p<0,05$). Forskjellen var kun signifikant mellom de som syntes arbeidsmengden var akkurat passe og de som syntes den var altfor stor. De som syntes arbeidsmengden var akkurat passe, skåret høyest ($M=4,8$ $sd=1,3$), de som kunne klart en større arbeidsmengde, skåret noe lavere ($M=4,7$, $sd=1,3$), de som opplevde arbeidsmengden i største laget, skåret nest lavest ($M=4,6$, $sd=1,3$), og de som syntes arbeidsmengden var altfor stor, skåret lavest ($M=3,9$, $sd=1,8$). På tross av at det ble funnet signifikante forskjeller mellom to av gruppene, er den faktiske forskjellen relativt liten (eta squared 0,013).

4.3.2.4 Tilhørighet til studiemiljø

Det kom fram en liten men signifikant forskjell i forhold til mestringsopplevelse mellom de som følte tilhørighet til studiemiljøet og de som ikke gjorde det. Studenter som følte tilhørighet til studiemiljøet, skåret høyere ($M=27,6$, $sd=3,5$) enn de som ikke følte tilhørighet ($M=26,4$, $sd=4,4$); ($t=-3,5$, $df=264,474$, $p<,001$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-1,23$ ($CI_{95}:-1,93$ til $-0,53$), eta squared var liten ($0,019$). Tilsvarende var det signifikant forskjell i forhold rent faglig interesse for nettstudiet. De som følte seg som del av et studiemiljø, skåret høyere ($M=4,9$, $sd=1,3$) enn de som ikke følte seg som del av et studiemiljø ($M=4,6$, $sd=1,3$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-0,32$ ($CI_{95}:-0,56$ til $-0,07$), eta squared var liten ($0,01$).

4.4 Autonomi i forhold til atferdsdimensjonen

Autonomi i forhold til atferdsdimensjonen ble sett i forhold til enkeltvariablene: (1) «Har du planlagt framdriften i studiet fram mot eksamen?», (2) «Har du redusert noen hobbyer/fritidsaktiviteter (egne)?», (3) «Tar du kontakt med veileder dersom du trenger faglig hjelp?», 4) «Tar du kontakt med medstudenter dersom du har faglige spørsmål og (5)»Har du gjort noen tilpasninger når det gjelder jobben, for å få mer tid til å studere?».

Totalt sett skåret nettstudentene positivt på at de planlegger framdriften fram mot eksamen ($M=4,4$, $sd=1,4$), mens de skårer svakere i forhold til om de har redusert på fritidsaktivitene ($M=3,6$, $sd=1,5$). Når det gjelder å initiere kontakt med omgivelsene, viser resultatene at det å ta kontakt med veileder kom ut med en relativt positiv skåre ($M=3,9$, $sd=1,5$), mens studentene skåret mer negativt på det å ta kontakt med sine medstudenter ($M=2,7$, $sd=1,7$).

En videre analyse av disse variablene ble gjort for å illustrere hvor mange av studentene som svarte positivt eller negativt på enkeltspørsmålene. Om lag 4 av 5 nettstudenter rapporterte at de hadde planlagt innsatsen fram mot eksamen (78,2 %). Majoriteten oppgav at de hadde redusert egne fritidssysler under studiene (57,8 %). Ved behov for faglig hjelp, tok rundt 2/3 av studentene kontakt med veileder (65,4 %), mens bare 1/3 tok kontakt med medstudenter dersom de har faglige spørsmål (33,1 %) (tabell 19).

Tabell 19: Uttrykte selvstendige og selvinitierte handlinger. Prosent.

	N (missing)	I ingen eller liten grad %	I noen eller stor grad %	TOTAL
Har du planlagt framdriften i studiet fram mot eksamen?	680(25)	21,8	78,2	100
Har du redusert noen hobbyer/fritidsaktiviteter (egne)?	680(14)	42,2	57,8	100
Tar du kontakt med veileder dersom du trenger faglig hjelp?	680(13)	34,6	65,4	100
Tar du kontakt med medstudenter dersom du har faglige spørsmål?	680(15)	66,9	33,1	100

Svarene på spørsmålet «har du gjort tilpasninger når det gjelder jobben for å få mer tid til å studere?», viser at nettstudentene unntaksvis opplyser at de har gjort tilpasninger i jobben for å kunne studere I alt 17,8 % svarer at de har blitt mer effektive på jobben for å studere, mens 12,2 % har sluttet å ta med arbeid hjem. Rundt 1 av 10 har redusert stillingen, og om lag 1 av 20 har fått nye arbeidstider (tabell 20).

Tabell 20: Tilpasninger gjort i jobben for å få mer tid til å studere. Prosent.

	N=680 (missing)	Ikke svart %	Ja %	TOTAL
Har redusert stillingen	(613)	91,1	9,9	100
Har blitt mer effektiv på jobben	(559)	82,2	17,8	100
Har sluttet å ta arbeidsoppgaver med hjem	(597)	87,8	12,2	100
Har fått nye arbeidstider	(648)	95,3	4,7	100

Vi får et nyansert bilde av nettstudenters uttrykk for autonomi i atferdsdimensjonen. Hovedinntrykket er at de planlegger framdrift mot eksamen og tar kontakt med veileder ved behov. Rundt halvparten reduserer fritidsaktiviteter i noen grad, mens bare et fåtall har gjort tilpasninger i jobben for å få mer tid til å studere. De fleste tar i liten grad kontakt med medstudenter.

4.4.1 Gruppeforskjeller i forhold til autonomi i atferdsdimensjonen

Ved hjelp av testobservator (t , F) ble det testet om det var forskjeller mellom gruppene i forhold til enkeltvariablene (1) «Har du planlagt framdriften i studiet fram mot eksamen?», (2) «Har du redusert noen hobbyer/fritidsaktiviteter (egne)?», (3) Tar du kontakt med veileder dersom du trenger faglig hjelp?» og (4) «Tar du kontakt med medstudenter dersom du har faglige spørsmål?» og bakgrunnsvariablene: (1) kjønn- og alder, (2) arbeids- og familiesituasjon, (3) geografisk tilhørighet og bruk av teknologi, (4) tidligere erfaring med og nåværende progresjon i nettstudier (5) arbeidsmåter og opplevd arbeidsbelastning, (6) opplevd tilhørighet til studiemiljø og (7) fast tilrettelagt arbeidsplass for å studere.

Resultater med middels og stor faktisk forskjell ble inkludert i analysen ($\eta^2 \geq 0,05$). Når gruppene viste forskjell i alle tre dimensjonene, ble de inkludert i analysen selv om den faktiske forskjellen var liten ($\eta^2 < 0,05$).

4.4.1.1 Kjønn

Det var en liten, men signifikant forskjell mellom kvinner og menn. Kvinner planla i høyere grad framdriften fram mot eksamen ($M=4,5$, $sd=1,4$) enn menn ($M=4,1$, $sd=1,4$); ($t=-3,3$, $df=652$, $p=,001$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-0,40$ ($CI_{95}:-0,63$ til $-0,16$), eta squared var liten ($0,017$).. Tilsvarende kom det fram forskjeller i forhold selvinitiert kontakt med veileder ved behov for faglig hjelp. Kvinner tok kontakt med veileder i høyere grad ($M=4,1$, $sd=1,4$) enn menn ($M=3,5$, $sd=1,4$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-0,56$ ($CI_{95}:-0,81$ til $-0,32$), eta squared var liten ($0,031$).

4.4.1.2 Tidligere erfaring med, tidligere fullførte, tidligere uttelling av samt fase i nåværende nettstudium

Det var liten, men signifikant forskjell i planlegging av framdrift mot eksamen mellom de som hadde og de som ikke hadde fullført tidligere nettstudier. Studenter som hadde fullført tidligere nettstudier skåret høyere ($M=4,5$, $sd=1,3$) enn de som ikke hadde det ($M=4,3$, $sd=1,4$); ($t=-2,1$, $df=647$, $p<,05$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-2,22$ ($CI_{95}:-0,44$ til $-0,01$), eta squared var svært liten ($0,007$).. Tilsvarende kom det fram en liten, men signifikant forskjell i forhold reduksjon av egne fritidsaktiviteter. Studenter som hadde fullført tidligere nettstudier skåret høyere ($M=3,8$, $sd=1,5$) enn de som ikke hadde det ($M=3,4$, $sd=1,5$); ($t=-3,0$, $df=658$, $p<,01$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-0,36$ ($CI_{95}:-0,59$ til $-0,12$), eta squared var liten ($0,014$)..

Det kom fram små, men signifikante gruppeforskjeller mellom alle fasene i nåværende studium i forhold til planlegging av framdrift fram mot eksamen ($F_{2, 641}=3,200$, $p<0,05$). De som var inne i siste fase av studiet, skåret høyest ($M=4,5$, $sd=1,4$), de som var kommet halvveis ($M=4,25$, $sd=1,4$) og de som nettopp hadde kommet i gang med studiene ($M=4,25$, $sd=1,3$), skåret tilnærmet likt. Det ble funnet signifikante forskjeller mellom alle gruppene, men den faktiske forskjellen var liten (eta squared $0,010$).

Tilsvarende kom det fram små, men signifikante gruppeforskjeller mellom 2 av 3 faser i nåværende studium i forhold til selvinitiert kontakt med veileder ($F_{2, 649}=8,526$, $p<0,001$). Det var ikke signifikant forskjell mellom de som nettopp hadde kommet i gang og de som var kommet halvveis i studiet. De som inne i siste fase av studiet, skåret høyest ($M=4,2$, $sd=1,4$), de som var kommet halvveis ($M=3,7$, $sd=1,4$) og de som var nettopp hadde kommet i gang med studiene, skåret tilnærmet likt ($M=3,7$, $sd=1,6$). Den faktiske forskjellen mellom de som var inne i siste fase og resten var liten (eta squared $0,026$).

4.4.1.3 Arbeidsmåte og arbeidsbelastning

Det kom fram signifikante gruppeforskjeller mellom alle arbeidsmåtene i forhold til planlagt framdrift fram mot eksamen ($F_{2, 621}=44,494$, $p<0,001$). De som jobbet jevnt og regelmessig, skåret høyest ($M=5,0$, $sd=1,2$), de som jobbet innimellom andre gjøremål skåret noe lavere ($M=4,2$, $sd=1,3$) og de som jobbet i skippertak skåret lavest ($M=3,7$, $sd=1,5$). I tillegg til at det ble funnet signifikante forskjeller mellom alle gruppene, er den faktiske forskjellen middels til stor (eta squared 0,125).

Tilsvarende ble det funnet små, men signifikante forskjeller i forhold til selvinitiert kontakt med veileder ($F_{2, 634}=13,199$, $p<0,001$). Det var ingen signifikant forskjell mellom de som jobbet i skippertak og de som jobbet innimellom andre gjøremål. De som jobbet jevnt og regelmessig, skåret høyest ($M=4,3$, $sd=1,4$), de som jobbet innimellom andre gjøremål, skåret noe lavere ($M=3,8$ $sd=1,4$) og de som jobbet i skippertak skåret lavest ($M=3,5$, $sd=1,6$). På tross av at det ble funnet signifikante forskjeller mellom to av gruppene, er den faktiske forskjellen relativt liten (eta squared 0,040).

Også i forhold til reduksjon av egne fritidsaktiviteter ble det funnet små, men signifikante forskjeller i forhold ($F_{2, 632}=3,442$, $p<0,05$). Det var ingen signifikant forskjell mellom de som jobbet i innimellom andre gjøremål og resten. De som jobbet jevnt og regelmessig, skåret høyest ($M=3,7$, $sd=1,5$), de som jobbet innimellom andre gjøremål, skåret noe lavere ($M=3,6$ $sd=1,4$) og de som jobbet i skippertak skåret lavest ($M=3,3$, $sd=1,6$). På tross av at det ble funnet signifikante forskjeller mellom to av gruppene, er den faktiske forskjellen relativt liten også her (eta squared 0,011).

I forhold til reduksjon av egne fritidsaktivitet, kom det videre fram signifikante forskjeller mellom 2 av 4 grupper, knyttet til opplevd arbeidsmengde ($F_{3, 644}=11,362$, $p<0,001$). Det var ingen signifikant forskjell mellom de som jobbet akkurat passe og de som kunne klart en større arbeidsmengde. Det var heller ingen signifikant forskjell mellom de som syntes arbeidsmengden var altfor stor og de som mente den var i største laget. De som syntes arbeidsmengden var altfor stor, skåret høyest ($M=4,6$, $sd=1,3$), de som opplevde arbeidsmengden i største laget, skåret noe lavere ($M=4,1$, $sd=1,3$), de som syntes arbeidsmengden var akkurat passe, skåret nest lavest ($M=3,4$, $sd=1,5$), og de som kunne klart en større arbeidsmengde, skåret lavest ($M=3,2$, $sd=1,5$). I tillegg til at forskjellene mellom to grupperinger var signifikant, var den faktiske forskjellen rundt middels (eta squared 0,050).

4.4.1.4 Tilhørighet til studiemiljø

Det kom fram signifikant forskjell mellom de som følte tilhørighet til studiemiljøet og ikke i forhold til selvinitiert kontakt med veileder. Studenter som følte tilhørighet til studiemiljøet, skåret høyere ($M=4,4$, $sd=1,4$) enn de som ikke gjorde det ($M=3,8$, $sd=1,4$); ($t=-4,3$, $df=656,474$, $p<,001$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-0,59$ ($CI_{95}:-0,86$ til $-0,32$), eta squared var liten ($0,028$).

Tilsvarende var det forskjell i forhold til selvinitiert kontakt med medstudenter i forhold til faglige spørsmål. Studenter som følte tilhørighet til sitt studiemiljø, skåret høyere ($M=3,8$, $sd=1,7$) enn de som ikke gjorde det ($M=2,5$, $sd=1,5$); ($t=-8,9$, $df=654$, $p<,001$). Størrelsen på forskjellen var i gjennomsnitt $-1,34$ ($CI_{95}:-1,64$ til $-1,05$), eta squared var middels til stor ($0,123$).

4.5 Faktorer som kan virke hemmende på autonomi

Faktorer som kan virke hemmende på autonomi ble relatert til enkeltvariablene (1) «Har du noen gang vurdert å avbryte studiet du tar nå?» og (2) tar nettstudium fordi det «Ble pålagt av arbeidsgiver». Den siste ble omkodet til en dikotom variabel (ja-nei).

Bare en liten andel av nettstudentene oppga at de hadde vurdert å avbryte studiet de holdt på med (18 %). Bare 7,9 % tar nettstudium fordi de var pålagt det av arbeidsgiver (tabell 21).

Tabell 21: Faktorer som kan virke hemmende på autonomi. Prosent.

	N=680 (missing)	Nei %	Ja %	TOTAL
Har du noen gang vurdert å avbryte studiet/kurset du tar nå?	(15)	82,0	18,0	100
Ble pålagt av arbeidsgiver	(12)	92,1	7,9	100

Å vurdere avbrytelse av studiet kan tolkes som det motsatte av å holde ut (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Som svar på hvorfor studenten har valgt nettstudiet, kan at det å være pålagt studier av arbeidsgiver tolkes som ekstern regulering og ikke-autonomi (Hartnett, George, & Dron, 2011). Resultatet viser at kun et fåtall studenter hadde valgt studiet ved ren ekstern regulering, og de fleste hadde ikke hatt tanken på å avbryte. Rundt fire av fem studenter hadde kommet over halvveis i studiet, og det er derfor rimelig å anta at kontrollvariablene mer styrker enn hemmer nettstudentenes opplevelse og utøvelse av autonomi.

Kapittel 5 Oppsummering og diskusjon av resultatene

5.1 Noen karakteristika ved nettstudentene

Nettstudentene som tar høyere utdanning er skjevt fordelt i forhold til kjønn. Det er flest kvinner (73,8 %), og majoriteten er eldre voksne over 35 år (57,9 %). Om lag 4 av 5 nettstudenter jobber full- eller deltid (79,2 %), og er gift eller samboer (78,8 %). Majoriteten har dessuten barn boende hjemme (58,7 %). De fleste bor i by eller tettsted (74,5 %). Resultatene viser også at de fleste er fortrolig med teknologi (95,2 %). Det er imidlertid flere som tar et nettstudium for første gang (54,4 %) enn det er studenter som har fullført et eller flere nettstudier tidligere (45,6 %). Den største gruppen i utvalget var inne i siste fase av studiet (47,3 %), en drøy tredjedel var omtrent halvveis (35,5 %), mens en mindre del hadde nettopp kommet i gang (17,2 %). De fleste opplyser at de blir ikke avbrutt/forstyrret av omgivelsene når de studerer, men i den grad de blir det, så er det barn (41,7 %) og ektefelle/partner (35,4 %) som forstyrrer mest.

Alder, personlige egenskaper, miljø- og sosiale faktorer blir hevdet å ha betydning for fullførelse av nettbaserte studier (Cobb Jr, 2003; Wang, Peng, Huang, Hou, & Wang, 2008) i tillegg til høy grad av selvstyring (Rønning, 2007; Zimmerman, 1989). Alderssammensetning og kjønnsfordeling i denne studiens utvalg harmonerer godt med andre rapporterte funn der om lag $\frac{3}{4}$ av de voksne studentene i Skandinavia er kvinner i midten av trettiårene (Rønning, 2007). Nettstudier blir typisk innpasset i en hverdag med flere foki, forpliktelser og gjøremål (Bergamin, Ziska, Werlen, & Siegenthaler, 2012; Cascio, Botta, & Anzaldi, 2013; Cobb Jr, 2003; Garrison, 2003; Hartnett, George, & Dron, 2011; Lynch & Dembo, 2004; Păiși Lăzărescu, 2011; Rønning, 2007; Rønning, 2008; Whipp & Chiarelli, 2004), og nettstudenten er vanligvis ansatt i jobb eller er ansvarlig for egne og andres innsats for å nå læringsmål (Cobb Jr, 2003).

Sammensetningen i utvalget for denne studien bekrefter i vesentlig grad tidligere funn om karakteristika ved nettstudenter i Skandinavia. En diskusjon av karakteristikaene blir dermed mindre relevant. Derimot kan en diskusjon om hvordan vi kan ta i bruk denne kunnskapen om nettstudentene, være mer relevant.

Enkelte forskere har antydnet at kunnskapen om karakteristika ved nettstudenten bør få konsekvenser på innsatsene for å rekruttere studenter til høyere utdanning som tradisjonelt å ha vært rettet mot de unge (Rønning, 2007). Framtidig innsats mot rekruttering til nettstudier kan tenkes mer rettet mot eldre voksne kvinner og voksne menn over 20 år. Kan hende bør

opptakskriterier vektlegge at studentene er fortrolige med teknologi og internet, har fast plass til å studere og får tilpasset arbeidssituasjonen slik at det gir (bedre) tid til å studere. En sterkere involvering av arbeidsgiver kan være relevant idet de fleste jobber hel- eller deltid, og ambisjoner med studiet i stor grad er rettet mot forbedret arbeidssituasjon eller posisjon i arbeidsmarkedet.

Kunnskap om at nettstudier både rekrutterer nye nettstudenter og i høy grad utleder etterfølgende nettstudier åpner for en spesifikk todeling av informasjon, dels rettet mot å ta i bruk tidligere studieerfaringer og dels rettet mot å realisere ønskelige studier i en livssituasjon der studier ennå ikke har fått innpass i hverdagen.

På den ene siden kan det være rimelig å anta at tilrettelegging av del-innleveringer i studiet stimulerer til jevn og regelmessig innsats og bidrar til å høyne fullføringsprosenten. På den andre siden er det rimelig å anta at slik eksternt regulering bidrar til å redusere studentens autonomi og går på tvers av voksne lærendes behov for å være en likepart og medaktør med stor grad av selvbestemmelse over læringsmål og læringsstrategier (Knowles, 1975; Knowles, 2012; Merriam & Caffarella, 1999). Et alternativ eller supplement til obligatoriske innleveringer, kan være å be om studieplan fra studentene med planlagte innsatser og ressursbruk med framdrift fram mot eksamen. En slik plan kan også tenkes anvendbar i forhandling overfor arbeidsgiver eller familien for å få mer tid til studiene og fast studieplass på jobben eller hjemme.

En økt bruk av sosiale medier til oppgaveløsning, refleksjon eller studentevalueringer kan videre bidra til økt følt tilhørighet til studiemiljøet.

5.2 Ulike aspekter ved utøvelse og opplevelse av autonomi

Nettbasert utdanning innebærer et læringsmiljø som er studentsentrert og selvregulert, der den lærende selv bærer en stor del av ansvaret for hva og hvordan de lærer (Knowles, 1975; Merriam & Caffarella, 1999; Rønning, 2007). Selvregulert læring har blitt presentert som en politisk idé, som en tilbakevendende strukturell syklus i læring, som en egenskap ved individet, som en merkelapp for individuell atferd, som en mental forpliktelse, som en emosjonell tilstand, som kontrast til sosial interaksjon og som institusjonelle mål for didaktikk (Boyer & Kelly, 2005; Merriam & Caffarella, 1999, 2001; Straka, 2000). Autonomi ble her brukt som samlebetegnelse for selvregulering, selvstyring, selvledelse og en rekke andre begreper knyttet til voksne lærendes medvirkning i egen læringsprosess (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Hiemstra, 1996; Hartnett, George, & Dron, 2011; Knowles, 1975; Merriam & Caffarella, 1999; Rønning, 2007; Skinner, 1953). Problemstillingen for denne studien var å

studere hvordan voksne nettstudenter opplever og utøver autonomi i høyere utdanning. En bred forståelse av autonomi gir et bilde av at nettstudentene generelt opplever og utøver autonomi såvel ved indre tanker, følelser eller reaksjoner som ved ytre handlinger. Denne studien bekrefter i hovedsak teori om autonomi i kognitiv-, motivasjon og følelse- og atferdsdimensjon (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Skåren er gjennomgående positiv i alle tre dimensjonene, og tendensen blir forsterket ved minst to måleindikatorer.

Den kognitive dimensjonen av autonomi handler i hovedsak om bevissthet på mål, meta-kunnskap, oppmerksomhet, refleksjon, vurdering og kognitive læringsstrategier (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Den voksne lærende har både behov for og forutsetninger for å delta i selvbestemmelse og er mindre avhengig av klasserom eller lærer (Merriam & Caffarella, 1999). Den kognitive dimensjonen av autonomi kom i denne studien til uttrykk ved at nettstudentene skåret positivt i forhold til bevisste preferanse av nettstudium med vurderinger. Videre tok de fleste hjelp av tidligere skoleerfaringer i nåværende studium og aktiverte tidligere kunnskap i nåværende studium. Svært mange oppga også at de vurderte å ta flere nettstudier senere som kan tolkes som en reaksjon eller refleksjon over nåværende studium.

Autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse handler forenklet om å identifisere, mobilisere og håndtere motivasjon, følelser og reaksjoner i læringsprosessen (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Den autonome lærende er sterkere drevet av indre motivasjon og selvdefinert nytteverdi enn av ytre motivasjon og ekstern belønning eller straff (Hartnett, George, & Dron, 2011). Autonomi handler både om en selvoppfatning, holdning eller mestringsfølelse og en ytre handling (Bandura). Motivasjon, følelser og reaksjoner kan variere med situasjonen, og autonomi kan endres ut fra en ytre påvirkning som overtas av en indre selvregulering og som igjen veksler til automatisert atferd styrt av ytre konsekvenser eller endret mangeltilstand (Skinner, 1953; Watson & Tharp, 2002; Zimmerman, 1989). Dimensjonen motivasjon og følelse kom til uttrykk ved at nettstudentene skåret positivt på mestringsopplevelse (mestringsvurdering). De fleste opplevde arbeidsmengden passe stor, de følte at de presterte i forhold til sine mål, opplevde at de var tilfredse med egen arbeidsinnsats, at de var i rute med oppgavene og fikk innpasset studiene i hverdagen. Sterkest uttrykk for autonomi og mestring ga de som jobbet jevnt og regelmessig, de som kunne klart en større arbeidsmengde og de som var i siste fase av studiet. Nettstudentene viste tilpasning til målorientering gjennom uttrykk for ambisjoner om nytte av studiet som ønsker om bedre posisjon eller betingelser i forhold til jobben, selv om skåren her var svakt positiv. De fleste

av nettstudentene hadde valgt studiet ut fra rent faglig interesse som også kan tolkes som en indre motivasjon.

Autonomi i atferdsdimensjonen handler essensielt om ressurs- og innsatsstyring gjennom handling og observasjon av handlingens effekt, valg og justeringer av innsatser og effekter og utholdenhet (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Foranledninger og konsekvenser øver innflytelse på atferden i situasjonsøyeblikket (skinner). Autonomi er en selvregulert tilpasning til vekslende betingelser i situasjonen (adaptasjon), atferden økes eller reduseres ut fra sine konsekvenser (Skinner, 1953). Imitasjon, å hente hjelp, operant diskriminering og verbal atferd tilgjengeliggjør ulike handlingsrepertoarer (Bandura, 1977; Skinner, 1953). Autonomi i atferdsdimensjonen kom til uttrykk ved at studentene planla framdrift mot eksamen og selv initierte kontakt med veileder ved behov i faglige spørsmål. Egne hobbyer/fritidsaktiviteter ble redusert når arbeidsmengden ble for stor. Studentene som jobber jevnt og regelmessig ga sterkest uttrykk for autonomi.

Opplevd og utøvet autonomi i studiesituasjonen synes ikke å omfatte jobben i særlig grad. Det kan tolkes som at studenten opplever og utøver autonomi innenfor studieaktiviteten mens jobben blir ekstern regulering for når studieaktiviteten kan skje. I lys av teori om voksnes læring, bekrefter dette hvordan voksne selv tar del i og tar ansvar for hva som skal læres og hvordan (Merriam & Caffarella, 1999), men det kan også reise spørsmål om autonomien er begrenset av jobbens krav som ekstern betingelse. Det faktum at svært få studenter oppgir at de har fått uttelling i jobben av tidligere studier, gjør det rimelig å anta at studentens autonomi er begrenset av jobbetingelser. I lys av operant teori kan en tenke seg endrede konsekvenser på jobben som en sterk mulighet til å påvirke studieaktiviteten. Umiddelbare, sikre og positive konsekvenser i jobben vil i tråd med teori om forsterking, få størst effekt på studieatferden (Catania, 2007; Daniels, 2006; Pierce & Cheney, 2008).

Hemmende for autonomi ble det brukt én kontrollvariabel med sterk ytre motivasjon og én kontrollvariabel for (manglende) utholdenhet. Mindre enn 8 % tok studiet fordi det var pålagt av arbeidsgiver, og mindre enn én av fem studenter hadde noen gang vurdert å avbryte nåværende studium. Det er rimelig å tolke dette styrkende heller enn hemmende av nettstudentenes autonomi.

5.2.1 Gruffeforskjeller i forhold til autonomi

Det var store faktiske forskjeller mellom enkelte grupper og autonomi i dimensjonene: (1) motivasjon og følelse og (2) atferd. Størst var forskjellene i forhold til mestringsfølelse ($\eta=0,190$) der de som jobbet jevnt og regelmessig skåret signifikant høyere på mestring enn

de som jobbet innimellom andre gjøremål eller i skippertak. Nest størst var forskjellene i forhold til mestringsfølelse ($\eta=0,131$) der de som var i siste fase av studiet skåret signifikant høyere på mestring enn de som hadde kommet halvveis eller nettopp hadde begynt på studiet. Tredje størst forskjell var det i forhold til planlegging av framdrift fram mot eksamen ($\eta=0,125$) der de som jobbet jevnt og regelmessig med studiene skåret signifikant høyere enn de som jobbet innimellom andre gjøremål eller i skippertak. Fjerde størst forskjell var det i forhold til å initiere kontakt med veileder ved faglige spørsmål ($\eta=0,123$) der de som følte seg som del av et studiemiljø skåret signifikant høyere enn de som ikke gjorde det.

Det var middels store faktiske forskjeller mellom enkelte grupper og autonomi i dimensjonene (1) kognisjon, (2) motivasjon og følelse og (3) atferd (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Størst var forskjellene i forhold til bevisst preferanse av nettstudium ($\eta=0,084$) der de som tidligere hadde fullført nettstudier, skåret signifikant høyere enn de som ikke hadde gjort det. Nest størst var forskjellene i forhold til bevisst preferanse av nettstudium ($\eta=0,075$) for de som kunne klart en større arbeidsmengde eller opplevde at arbeidsmengden var akkurat passe skåret signifikant høyere enn de som opplevde arbeidsmengden i største laget eller altfor stor. Tredje størst var forskjellene i forhold til mestringsopplevelse ($\eta=0,060$) der de som kunne klart en større arbeidsmengde eller opplevde at arbeidsmengden var akkurat passe. Disse skåret signifikant høyere på mestringsopplevelse enn de som opplevde arbeidsmengden i største laget eller altfor stor. Fjerde størst forskjell var det i forhold til reduksjon av fritidsaktiviteter ($\eta=0,050$) der de som opplevde arbeidsmengden altfor stor eller i største laget skåret høyere enn de som opplevde arbeidsmengden akkurat passe eller kunne klart en større arbeidsmengde. Øvrige signifikante forskjeller mellom ulike grupper var små ($\eta < 0,050$.)

Tendensen til autonomi framkommer sterkest relatert til mestringsopplevelse som skårer høyest i siste fase av studiet og kommer til uttrykk i atferder som: (1) jevn og regelmessig innsats og (2) planlagt framdrift fram mot eksamen samt (3) initiert kontakt med veileder ved faglige spørsmål. For de som opplever arbeidsmengden i største laget eller altfor stor, kommer autonomi til uttrykk gjennom (4) å redusere egne hobbyer/fritidsaktiviteter. Vi får generelt et bilde av at nettstudenten er mest autonom når mestringsopplevelsen er høy. Dette bekrefter teori om self-efficacy som nettopp betoner at tro på egen kapabilitet mobiliserer ytre handlinger og bidrar til å nå ens egne mål og motvirker stress og sårbarhet for depresjon (Bandura, 1977; Bandura, 1997).

Den foreliggende studien har ikke kommet nærmere et svar på kausalitet. Datagrunnlaget gir ingen indikasjon på om det er ytre handlinger som eksempelvis: (1)

planlagt framdrift mot eksamen, (2) jevn og regelmessig innsats, (3) initiert kontakt med veileder eller (4) reduksjon av hobbyer/fritidsaktiviteter som øker mestringsfølelsen og derav autonomi, eller om det er autonomi som gjør at atferden øker som videre gir mestringsfølelse eller om mestringsopplevelsen gjør at studenten reduserer egne hobbyer/fritidsaktiviteter, tør ta kontakt med veileder, legger en plan for framdrift og jobber jevnt og regelmessig som leder til økt autonomi i læringsprosessen.

Forankret i operant teori, vil atferden være under kontroll av sine konsekvenser (, Catania, 2007; Daniels, 2006; Pierce & Cheney, 2008; Skinner, 1953). Det innebærer at atferdene: (1) planlagt framdrift fram mot eksamen, (2) jobbe jevnt og regelmessig, (3) initiere kontakt med veileder og (4) redusere egne hobbyer/fritidsaktiviteter må ha blitt forsterket (oppnådd ønsket konsekvens eller unngått uønsket konsekvens) for å bli opprettholdt eller øke. En tidligere konsekvens forutsetter at det (1) enten har vært en tidligere læringshistorie med erfaring fra liknende hendelser (2) eller det skjer en umiddelbar distribusjon av forsterking hver gang den «nye» atferden realiseres. Datagrunnlaget inneholder ikke opplysninger om hvilke konsekvenser studenten har fått av sine handlinger verken underveis eller i forhold til fullførelse av studiet, oppnådde akademiske resultater eller annet.

Forankret i sosial læringsteori, vil atferd også kunne være konsekvens av indre tanker, følelser, motivasjon og reaksjoner (Bandura, 1997; Weiner, Reynolds, & Miller, 2003). Det innebærer at emosjonelle forventninger og mentale forestillinger om atferden og atferdens konsekvenser påvirker atferden. Det blir hevdet at et positivt framtidssbilde kan styrke realisering og opprettholdelse av en atferd, mens et negativt framtidssbilde kan svekke en atferd (Zimbardo & Boyd, 1999). Resultatene i den foreliggende studien indikerer at nettstudentene har et sammenlagt positivt framtidssbilde og at de ser seg tilstrekkelig kapable til å realisere nødvendig atferd for å oppnå målene de har satt seg. De foreliggende resultatene gir rimelig grunn til å anta at nettstudenters autonomi overskrider den mer fragmenterte tolkningen av self-efficacy som eksempelvis er rettet mot å mestre teknologien eller å mestre en arbeidsmåte eller å mestre en oppgave (Tsai, Chuang, Liang, & Tsai, 2011). Datagrunnlaget inneholder ikke opplysninger fra studenter som hadde falt bort i studiet.

Forankret i motivasjonsteori, vil autonomi i selvregulert læring øke ved indre motivasjon og avta ved ekstern regulering eller amotivasjon (Hartnett, George, & Dron, 2011; Huang & Liaw, 2007). Den foreliggende studien fant flere indikasjoner på indre motivasjon uttrykt ved verdi og nytte av studiet for egen del og valg av studium ut fra rent faglig interesse. Men skåren var svakt positiv, og de fleste uttrykte ambisjon med studiet ut fra: (1)

jobbrelatert nytte eller (2) bedre selvtillit, økt selvfølelse, mer selvstendighet eller økt anerkjennelse fra omgivelsene som i seg selv kan tolkes som ikke-autonomi. Jobbrelatert nytte kan oppfattes i retning av ekstern regulering. Selvstendighet, selvtillit, selvfølelse og anerkjennelse fra andre, kan tolkes mer som avhengighet enn opplevd og utøvet autonomi.

Forankret i teori om voksnes læring, vil autonomi dels øke studentens deltakelse i selv å definere læringsmål, læringsprosess og læringsresultat samt dels gis økt autonomi som resultat av erfart læringsprosess og økt alder (Knowles, 1975; Merriam & Caffarella, 1999). Denne studien bekrefter at eldre voksne opplever og utøver autonomi i nettstudiet, men gir ingen indikasjon på at det er forskjell i forhold autonomi mellom eldre og yngre voksne. Den største forskjellen av mulig betydning for autonomi var i forhold til bevisst preferanse av nettstudium der det var signifikant forskjell mellom de som tidligere hadde fullførte nettstudier.

Kapittel 6 Konklusjon

Den foreliggende studien gir et bilde av at nettstudenten i hovedsak opplever og utøver autonomi. Den voksne nettstudenten er autonom i håndtering av egne tanker, følelser, reaksjoner og handlinger, og hun mestrer situasjonen og gjør bruk av ressursene omkring seg for å nå sine mål med studiet. Den kognitive dimensjonen i Pintrich' teori om selvregulert læring (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000) kommer til uttrykk gjennom bevisst preferanse av nettstudium, ved å ta hjelp av tidligere studieerfaringer og ved å vurdere framtidige nettstudier. Tilsvarende får vi et bilde av nettstudentens autonomi i dimensjonen motivasjon og følelse gjennom uttrykk for mestring, at de fleste velger nettstudiet av rent faglig interesse men i mindre grad uttrykt som ambisjoner om nytte. Også i atferdsdimensjonen får vi et bilde av nettstudentens autonomi uttrykt gjennom planlagt framdrift fram mot eksamen, jevn og regelmessig innsats, selvinitiert kontakt med veileder ved faglige spørsmål og reduksjon av egne hobbyer/fritidsaktiviteter når arbeidsmengden oppleves i største laget eller altfor stor.

Autonomi i forhold til ambisjoner om nytte er gjeldende mest i oppstarten av studiet, mens autonomi i forhold til mestring er mest gjeldende i den siste fasen av studiet. Resultatene har ikke kunnet påvise vesentlige forskjeller i nettstudentens autonomi relatert til bosted, kjønn, alder, sivilstatus, bruk av teknologi eller erfaring med tidligere studier. Derimot indikerer resultatene i den foreliggende studien at tidligere *fullførte* nettstudier kan relateres til høyere autonomi og mestring.

Nettstudier både rekrutterer nye studenter og holder på studenten i flere studier. Over halvparten av studentene i den foreliggende studien hadde ingen erfaring med tidligere nettstudier før nåværende. Litt under halvparten hadde tatt ett eller flere nettstudier tidligere. En vesentlig del av studentene vurderer å ta nye nettstudier senere. Et fåtall av nettstudentene hadde noen gang vurdert å avbryte studiet.

Noe overraskende er det at nettstudentens autonomi i liten grad synes å influere på jobben. Framtidige studier kan bidra til mer kunnskap om hvordan nettstudier i høyere utdanning kan reflekteres i tilpasning av arbeidssituasjon og uttelling i jobben.

Den foreliggende studien bekrefter i hovedsak teori om at voksne lærende opplever og utøver autonomi uttrykt i kognitive, motivasjons-, følelses- og atferdsmessige dimensjoner. Framtidige studier kunne undersøke mer om kausalitet i forhold til autonomi, betrakte autonomi som en ferdighet og utforske hvordan autonomi eventuelt kan påvirkes av endrede betingelser i omgivelsene (særlig i jobben). Framtidig forskning kunne alternativt studere autonomi som en egenskap ved individet i ulike kontekster.

Referanser

- Allen, P., Maguire, S., & McKelvey, B. (2011). *The SAGE Handbook of complexity and management*. Los Angeles: Sage.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted from: H. Friedman).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergamin, P. B., Ziska, S., Werlen, E., & Siegenthaler, E. (2012). The relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities. *The international review of research in open and distance learning*, 13(2), 101-123.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Bologna Declaration 1999
http://www.nvao.net/page/downloads/Bologna_Declaration.pdf, lastet ned 4.11.2014
- Boyer, N., & Kelly, M. (2005). Breaking the Institutional Mold: Blended Instruction, Self-direction, and Multi-level Adult Education. *International Journal of Self-directed Learning*, 2(1, spring 2005), 17.
- Cascio, M. I., Botta, V. C., & Anzaldi, V. E. (2013). The role of self efficacy and internal locus of control in online learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 9(3).
- Catania, A. C. (2007). *Learning*. Cornwall-on-Hudson, N.Y.: Sloan Publishing.
- Chen, K.-C., & Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752.
- Cobb Jr, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*. Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Daniels, A. C. (2006). *Performance management : Changing behavior that drives organizational effectiveness*. Atlanta, GA: Performance Management Publications.
- Distansutbildningar.se
http://www.distansutbildningar.se/Distansutbildningar_Om_distansstudier__d677.html
 lastet ned 4.11.2014
- EFQUEL, Mainstreaming Open Educational Practice - Recommendations for Policy
http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/Policy_Support_OEP.pdf , lastet ned 1.11.2014
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177.
- EU-kommisjonen, Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new technologies and Open Educational Resources
<http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/201405JRC88304.pdf> , lastet ned 4.11.2014
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll*. Los Angeles: SAGE.
- FuN-a, Kvalitetsnormer for nettbasert utdanning,
http://issuu.com/fleksibel_utdanning_norge/docs/kvalitetsnormer_for_netbasert_utda,
 lastet ned 1.11.2014
- FuN-b, Nettskolestudenter – motiver, mestring og ambisjoner,
http://issuu.com/fleksibel_utdanning_norge/docs/ntnu_rapport, lastet ned 10.9.2014
- Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning and distance education. *Handbook of distance education*, 161-168.
- George-Walker, L. D., & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 1-13.
- Hair, J. F. (1995). *Multivariate data analysis: with readings*. New York: Prentice Hall.
- Hartnett, M., George, A. S., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The international review of research in open and distance learning*, 12(6), 20-38.
- Hiemstra, R. (1996). *What's in a Word? Changes in SDL Language (Lexicon) Over a Decade*. [a paper written and delivered by Roger Hiemstra at the 1996 International Symposium on Self-Directed Learning, West Palm Beach, Florida]. West Plam Beach, Florida, US.
- Huang, H.-M., & Liaw, S.-S. (2007). EXPLORING LEARNERS' SELF-EFFICACY, AUTONOMY, AND MOTIVATION TOWARD E-LEARNING 1, 2. *Perceptual and motor skills*, 105(2), 581-586.
- Kaiser, H. F. (1960). Varimax solution for primary mental abilities. *Psychometrika*, 25(2), 153-158.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (1997). *Psychological testing: principles, applications, and issues*. Pacific Grove, Calif.: Brooks/Cole Pub. Co.
- Kerka, S. (1999). Self-Directed Learning. Myths and Realities No. 3.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Knowles, M. (1975). Self-directed learning: A guide for teachers and learners. *Follett, Chicago*.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. A. (2012). *The Adult Learner*. Hoboken: Taylor & Francis.

- Lee, I.-S. (2002). Gender differences in self-regulated on-line learning strategies within Korea's university context. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 101-111.
- Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *The international review of research in open and distance learning*, 5(2).
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood : A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michael, J. (2000). Implications and refinements of the establishing operation concept. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(4), 401-410.
- Mithaug, D. E. (2003). *Self-determined learning theory: construction, verification, and evaluation*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- NMR.no, Nordisk ministerråd
<http://www.norden.org/no/fakta-om-norden-1/tall-og-statistikk> , lastet ned 4.11.2014
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Păiși Lăzărescu, M. (2011). *E-LEARNING-A NEW PERSPECTIVE FOR LEARNING*. Paper presented at the Conference proceedings of " eLearning and Software for Education"(eLSE).
- Patterson, C. N., & Crooks, D. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1).
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2008). *Behavior analysis and learning*. New York: Psychology Press.
- Ponterotto, J. G., & Ruckdeschel, D. E. (2007). AN OVERVIEW OF COEFFICIENT ALPHA AND A RELIABILITY MATRIX FOR ESTIMATING ADEQUACY OF INTERNAL CONSISTENCY COEFFICIENTS WITH PSYCHOLOGICAL RESEARCH MEASURES 1. *Perceptual and motor skills*, 105(3), 997-1014.
- Regjeringen.no-a – Høyere utdanning til flere
<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/norge-trenger-flere-med-hoyere-utdanning/id629342/>, lastet ned 1.11.2014
- Regjeringen.no-b, Tilbud og etterspørsel etter høyere utdannet arbeidskraft fram mot 2020
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/tilbud_etterspoersel_hoyere_utdannet_arbeidskraft_2020.pdf, lastet ned 1.11.2014
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761.
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikk: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rønning, W. M. (2007). *Den usynlige student*. Trondheim: Tapir.
- Rønning, W. M. (2008). *Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier. En utfordring for voksne studenter*. *Nordisk Pedagogik*, 28(2), 104-119.
- Rønning, W. M. (2009). *Akademia som læringsarena - utfordringer og mestrings*. (Doctor), NTNU, Trondheim, Norway.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.

- Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness: on depression, development, and death*. New York: Freeman.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*: Simon and Schuster.
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi (pp. s. 65-78). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Snow, C. P. (2001). *De to kulturer*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Sohlberg, P., & Sohlberg, B.-M. (2009). *Kunskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Sorbonne-deklarasjonen
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf,
 lastet ned 10.9.2014
- Straka, G. A. (2000). *Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptual considerations* (G. A. Straka Ed.). Münster, Germany: Waxmann Verlag GmbH.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (1989). Using multivariate statistics, 1989. *Harper Collins. Tuan, PD A comment from the viewpoint of time series analysis. Journal of Psychophysiology*, 3, 46-48.
- Tsai, C.-C., Chuang, S.-C., Liang, J.-C., & Tsai, M.-J. (2011). Self-efficacy in Internet-based Learning Environments: A Literature Review. *Educational Technology & Society*, 14(4), 222-240.
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Wang, Y., Peng, H., Huang, R., Hou, Y., & Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning*, 23(1), 17-28.
- Watson, D. L., & Tharp, R. G. (2002). *Self-directed behavior* (8th ed.). US: Wadsworth Thomson Learning.
- Weiner, I. B., Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2003). *Handbook of psychology, Volume 7, Educational psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 5-21.
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education*, 21(2), 11.
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Knopf.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329.

APPENDIKS 1



Nettstudenter - karakteristika, hindringer, mestring og ambisjoner

Page 1

Takk for at du er villig til å delta i denne spørreundersøkelsen.

Du samtykker i å delta i undersøkelsen ved å besvare spørsmålene og sende dem inn ved å klikke på «Ferdig» på siste side. Når du har sendt inn svarene, er det ikke lenger mulig å trekke seg fra undersøkelsen.

Det er viktig for kvaliteten til undersøkelsen at alle spørsmålene blir besvart.

Vennligst besvar alle spørsmålene i én økt. Bryter du av underveis, vil du ikke kunne komme tilbake til dine svar.

Har du spørsmål om undersøkelsen kan du kontakte forsker Wenche M. Rønning, tlf. 73 59 28 71.

1. Har du kommet igang med studiet/kurset du valgte?*
- For at vi skal kunne stille deg de rette spørsmålene, må dette besvares.
- Ja
 - Nei



Nettstudenter - karakteristika, hindringer, mestring og ambisjoner

Page 2

2. Du svarte at du ikke har kommet i gang med studiet/kurset. Hva er den *viktigste* årsaken til dette?
 - Studiet/kurset ser vanskeligere ut enn jeg først trodde
 - Studiet/kurset var mindre relevant enn jeg trodde
 - Det skjedde noe uforutsett i forbindelse med familie eller jobb
 - Helsesituasjonen min hindret meg
 - Jeg har ikke tatt meg tid til å komme igang
 - Jeg er usikker på hvordan jeg kommer igang
3. Kjønn
 - Mann
 - Kvinne
4. Fødselsår (4 siffer):
5. Sivilstand
 - Gift/samboer
 - Singel
6. Har du barn som bor sammen med deg?
 - Ja
 - Nei

Siden du ikke har kommet i gang med studiet/kurset, har vi ikke flere spørsmål til deg.

Vennligst klikk på «Neste» for å sende inn dine svar.

Bakgrunnsopplysninger

7. Kjønn
- Mann
 - Kvinne
8. Fødselsår (4 siffer):
-
9. Sivilstand
- Gift/samboer
 - Singel
10. Har du barn som bor sammen med deg?
- Ja
 - Nei
11. Hvor i landet bor du?
- Østlandet
 - Vestlandet
 - Sørlandet
 - Midt-Norge
 - Nord-Norge
 - Bor i utlandet
12. Bor du i byen eller på landet?
- By
 - Tettsted
 - Bygd
13. På hvilket nivå er studiet/kurset du tar?
- Grunnskole
 - Videregående skole, yrkesfaglig
 - Videregående skole, allmennfaglig
 - Fagskole
 - Høgskole eller universitet
 - Annet (f.eks løyvekurs taxi, yrkessjåfør, person-godstransport)
14. Hvordan er nettstudiet/-kurset du tar organisert?
- Med samlinger
 - Uten samlinger
15. Hvor langt har du kommet i studiet/kurset nå?
- Har nettopp begynt/kommet igang
 - Er omtrent halvveis
 - Er inne i siste fase
16. Hva er ditt høyeste utdanningsnivå før nettstudiet/-kurset du tar nå?
- Grunnskole/realskole
 - Fag/yrkesutdanning videregående skoles nivå (ikke fullført)
 - Allmennfag fra videregående skole/gymnas (ikke fullført)
 - Fag/yrkesutdanning videregående skoles nivå (fullført med fagbrev)
 - Allmennfag fra videregående skole/gymnas (fullført med studiekompetanse)
 - Fagskoleutdanning
 - Høgskole eller universitet (under 4 år)
 - Høgskole eller universitet (4 år eller mer)

17. Hva er din mors, fars og evt. ektefelle/samboers høyeste utdanningsnivå?

Hva er din mors, fars og ev. ektefelle/samboers høyeste utdanningsnivå?

	Ikke fullført grunnskole	Grunnskole / realskole	Videregående skole, yrkesfaglig	Videregående skole, allmennfaglig	Fagskole-utdanning	Høgskole / universitet (inntil 4 år)	Høgskole / universitet (over 4 år)	Vet ikke / uaktuelt
a Mor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b Far	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c Ektefelle/samboer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Nettstudenter - karakteristika, hindringer, mestring og ambisjoner

Page 4

Tidligere erfaringer med nettstudier, tilknytning til arbeidslivet

18. Har du erfaring med nettstudier fra før?

- Ja
 Nei

19. Har du fullført nettstudier tidligere? (Oppgi antall kurs)

- Ingen kurs
 1-2 kurs
 3-4 kurs
 Flere enn 4 kurs

20. Dersom du har fullført nettstudier tidligere, har dette gitt uttelling på noen av følgende måter? Kryss av for alt som stemmer.

- Har fått jobb (fra å være arbeidssøker)
 Har fått ny jobb på annen arbeidsplass
 Har fått nye oppgaver i jobben jeg har
 Har fått større utfordringer/mer ansvar i jobben min
 Har fått høyere lønn

21. Hva er din tilknytning til arbeidslivet nå?

- Jobber heltid 100%
 Jobber deltid over 50%
 Jobber deltid under 50%
 Er hjemmeværende/ulønnet omsorgsarbeid
 Er arbeidsledig/under omskolering/på attføring
 Er sykmeldt
 Er uføretrygdet
 Er alderspensjonist
 Er student på fulltid



Nettstudenter - karakteristika, hindringer, mestring og ambisjoner

Page 5

22. Hvilket ansettelsesforhold har du?

- Fast ansatt
 Midlertidig ansatt / vikariat / engasjement
 Selvstendig næringsdrivende / frilancer

23. Har du gjort noen tilpasninger når det gjelder jobben for å få mer tid til å studere? Kryss av for alt som stemmer.

- Har redusert stillingaen

- Har blitt mer effektiv på jobben
- Har sluttet å ta arbeidsoppgaver med hjem
- Har fått nye arbeidstider

Nettstudenter - karakteristika, hindringer, mestring og ambisjoner

Page 6

Motiver for å bli nettstudent

24. Hvorfor valgte du et nettstudium/-kurs?

	Svært uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Svært enig
a Det var tilfeldig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b Dette studiet ble ikke tilbudt på andre måter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c Jeg har positiv erfaring med en slik studieform fra før	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d Jeg liker å studere på egenhånd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e Jeg liker å studere i eget tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f For min del er nettstudier mer effektivt enn vanlige studier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g De teknologiske løsningene (plattformen) som nettskolen har er brukervennlige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h Nettskolen jeg går på har godt omdømme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i Nettskolen jeg går på er kjent for å ha flinke lærere/veiledere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j Eneste praktiske mulighet ut fra min jobbsituasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k Eneste praktiske mulighet ut fra min hjemmesituasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l Eneste mulighet i forhold til der jeg bor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m På grunn av min helsesituasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n Ble anbefalt av venner og kjente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o Ble anbefalt av arbeidsgiver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p Ble pålagt av arbeidsgiver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nettstudenter - karakteristika, hindringer, mestring og ambisjoner

Page 7

Studiestrategier, mestring og mål

25. Hvordan vil du i hovedsak beskrive din måte å arbeide med studiene på?

- Jeg jobber jevnt og regelmessig
- Jeg jobber når jeg har tid og innimellom andre gjøremål
- Jeg jobber i skippertak

26. Studiestrategier

	Ikke i det hele tatt	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
a Opplever du at du mestrer denne måten å studere på?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b Har du nådd målene du har satt deg til nå i studiet/kurset?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ut fra i studiet/kurset:

c	Hadde du forventninger om å prestere godt på dette studiet/kurset da du begynte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d	Hvor tilfreds er du med din egen arbeidsinnsats?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e	Forstår du fagstoffet som du får presentert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f	Tar du kontakt med veileder dersom du trenger faglig hjelp?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g	Tar du kontakt med medstudenter dersom du har faglige spørsmål?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h	Får du innpasset studiet/kurset i ditt privatliv (familie/fritid)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i	Har du snakket med dine nærmeste om at det å studere vil ta mye av din tid?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j	Har du redusert noen hobbyer/fritidsaktiviteter (egne)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k	Har du gode studie/skoleerfaringer fra før?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l	Er tidligere erfaringer fra utdannings situasjoner til hjelp i dette studiet/kurset?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m	Har du planlagt framdriften i studiet fram mot eksamen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n	Er du stort sett i rute med innlevering av oppgaver?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o	Har du lett for å bli distraheret når du jobber med skolearbeidet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p	Presterer du godt faglig på dette studiet/kurset (i forhold til tilbakemeldningene)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Mål og ambisjoner med dette studiet

	Svært uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Svært enig
a	Jeg trenger faglig påfyll innen et spesielt fagområde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b	Jeg tar studiet/kurset ut fra en rent faglig interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c	Jeg vil bruke denne utdanningen for å fullføre en grad/få en tittel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d	Jeg vil utdanne meg på et nytt fagfelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e	Jeg ønsker å komme meg inn på arbeidsmarkedet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f	Jeg ønsker å bedre mine karrieremuligheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g	Jeg ønsker å bytte jobb (annen arbeidsgiver)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h	Jeg ønsker større utfordringer/mer ansvar i jobben min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i	Jeg ønsker å holde meg oppdatert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j	Jeg vil bedre mine kvalifikasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k	Jeg ønsker å få bedre lønn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l	Jeg vil sikre meg mot å miste jobben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m	Jeg ønsker å få mer anerkjennelse på jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n	Jeg ønsker å få mer anerkjennelse fra familie/partner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o	Jeg ønsker å få bedre selvtillit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p	Jeg ønsker å bli mer selvstendig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Studiebetingelser, utfordringer og hindringer

28. Hvordan opplever du arbeidsmengden på studiet/kurset?

- Jeg kunne godt klart en større arbeidsmengde
 Akkurat passe

- I største laget
- Altfor stor

29. Om medstudenter, samarbeid og tilhørighet

	Ikke i det hele tatt	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
a Har du kontakt med andre studenter via diskusjonsgrupper/-fora på læringsplattformen (nettet)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b Har du kontakt med andre studenter via sosiale medier som f.eks. Facebook?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c Ønsker du å ha tettere faglig samarbeid med andre studenter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d Ønsker du å ha mer sosial kontakt med andre studenter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e Hvor viktig er kontakten med medstudenter for om du klarer å gjennomføre studiet/kurset?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f Føler du deg som del av et studiemiljø?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g Er du tilfreds med oppfølgingen du får fra skolen generelt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h Er du tilfreds med oppfølgingen du får fra veilederen din?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i Hvor viktig er veilederen din for om du klarer å gjennomføre studiet/kurset?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Har du et sted der du kan jobbe uforstyrret med studiene?

- Ja, jeg har fast arbeidsrom hjemme
- Ja, har tilgang til arbeidsrom utenfor hjemmet (f.eks. på jobb)
- Nei, arbeider der muligheten byr seg (f.eks. på kjøkkenet eller på stua med PCen i fanget)

31. Blir du avbrutt og forstyrret når du arbeider med studiene?

	Ikke i det hele tatt	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Ikke aktuelt
a Blir du avbrutt/forstyrret av ektefelle/partner?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b Blir du avbrutt/forstyrret av barn?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c Blir du avbrutt/forstyrret av venner/slektninger?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d Blir du avbrutt/forstyrret av andre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. På en skala fra 1 til 6, hvor fortrolig er du med bruk av data og Internett?

Nybegynner, er ganske usikker						Er helt fortrolig med teknologien	
1	2	3	4	5	6		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

33. Hvordan foretrekker du å få presentert lærestoff og pensumlitteratur?

- På skjerm
- På papir
- Begge deler
- Spiller ingen rolle

34. Kan du tenke deg å ta andre nettstudier/-kurs senere?

- Ja
 Nei

35. Har du noen gang vurdert å avbryte studiet/kurset du tar nå?

- Ja
 Nei

Nettstudenter - karakteristika, hindringer, mestring og ambisjoner

Page 10

36. I hvor stor grad hadde disse årsakene betydning for at du vurderte å avbryte studiet/kurset?

	Ikke i det hele tatt	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad
a Studiet/kurset er vanskeligere enn jeg trodde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b Jeg undervurderte arbeidsmengden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c Studiet/kurset er ikke så relevant som jeg trodde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d På grunn av økonomien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e Jeg fikk lite støtte fra familien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f Jeg fikk lite støtte fra arbeidsgiver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g Jeg fikk problemer med å kombinere studier med jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h På grunn av min egen eller andres helse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i Jeg fikk problemer med å bruke læringsplattformen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j Jeg har fått ny jobb og studiet er ikke lenger så relevant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k Jeg er misfornøyd med studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l Jeg har språkproblemer og/eller lese-/skrivevansker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m Jeg er ikke i tilstrekkelig grad fortrolig med datamaskin og Internett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>