

Hege Moen

”Man liker å si at man jobber best under press, men det er en floskel altså. Det skal ikke være sånn etter mitt skjønn, for du blir sliten av det”.

En kvalitativ studie av voksne, fleksible studenters opplevelse av å lykkes med studiene.

Masteroppgave i voksnes læring

VL3900

Trondheim, høsten 2015

NTNU

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap

Forord

- Jeg kom i mål til slutt!

Takk til meg selv for utholdenhet og stå-på-vilje!

Takk til venner og familie for alle gode, kloke, oppmuntrende ord!

Takk til informantene som gjorde studien mulig!

Takk til min veileder Wenche M. Rønning, som har vært til uvurderlig hjelp!

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Formålet med oppgaven / Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Statens vegvesen.....	8
1.3 Oppgavens oppbygging.....	8
1.4 Avgrensninger	9
2. Teori	11
2.1 Den voksne, fleksible student.....	11
2.2 Læringsstrategier og selvregulering	12
2.3 Mestringsforventninger (Self-efficacy).....	17
3. Metode	21
3.1 Kvalitativ forskningsmetode – det kvalitative forskningsintervjuet	21
3.2 Fenomenologi.....	22
3.3 Begrunnelse for valg av metode	23
3.4 Utvalg av informanter	23
3.5 Datainnsamling.....	24
3.6 Kategorisering og fremstilling av data	26
3.7 Forskningens kvalitet	27
3.8 Etske betraktninger.....	28
3.9 Forskerens rolle	29
4. Analyse	31
4.1 Opplevelsen av å lykkes med studiene.....	31
4.2 Læringsstrategier	34
4.2.1 Selvregulering	34
4.2.2 Konkrete læringsstrategier.	37
4.2.3 Hukommelsesstrategier	37
4.2.4 Elaboreringsstrategier.....	38
4.2.5 Organiseringsstrategier.....	40
4.3 Mestringsforventninger	41
4.4 Oppsummering	44

5. Oppsummering og diskusjon	47
5.1 Å lykkes som voksen, fleksibel student	47
5.2 Læringsstrategier: Kunnskap og bevissthet.....	49
5.2.1 Selvregulering	49
5.2.2 Konkrete læringsstrategier	50
5.3 Mestringsforventninger: Grunnlag og drivkraft.....	52
5.4 Avslutning	53
5.4.1 Implikasjoner til videre forskning	54
Referanseliste	55
Vedlegg.....	59
1. Forespørsel om intervju per epost	59
2. Intervjuguide	60
3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	65
4. Godkjenning, NSD	67

1. Innledning

I et kunnskapssamfunn med stadig ny teknologi, hyppige karriereskift og komplekse arbeidsoppgaver kreves det av den enkelte at en er i stand til å lære, utvikle seg og forvalte sitt liv i takt med samfunnets endringer. Det gamle ordtaket ”Skomaker bli ved din lest” er en fin illustrasjon på hvordan situasjonen *ikke* er i dag. Det finnes nesten ikke skomakere lengre – vi kjøper nye sko om de gamle er utgåtte. Sånn er det blitt i arbeidslivet også. Skomakeren bør med andre ord ikke bli ved samme lest for all fremtid, da blir han arbeidsløs. Dagens arbeidsliv fordrer innovasjon, nytenkning og proaktive arbeidstakere som tar ansvar for utvikling av egen kunnskap og egne arbeidsoppgaver.

I denne oppgaven har jeg derfor sett på en variant av kompetanseutvikling, der ansatte i en bedrift har fått tilbud om å ta en mastergrad ved siden av jobb, mot at de binder seg til bedriften i et par år etter endt utdanning.

1.1 Formålet med oppgaven / Bakgrunn for valg av tema

Oppgaven er skrevet i samarbeid med Statens vegvesen, og deres ønske var å bli bedre kjent med hvordan de ansatte som hadde blitt studenter har det og hvordan de takler sin studiesituasjon. Studiesituasjonen der en kombinerer jobb og studier er spesiell, og krever fleksibilitet og tilpasninger på flere områder i livet. For disse fleksible studentene skal også skole og jobb kombineres med fritid og familieliv. Dette kan virke overveldende, og for min del ble det derfor interessant å finne ut hvorvidt disse studentene føler at de lykkes med studiene. For å gi oppgaven flere dimensjoner har jeg valgt å trekke inn teori om læringsstrategier og mestringsforventninger som et bakteppe. Jeg får på denne måten muligheten til å undersøke om den enkeltes forhold til læringsstrategier og tro på egen mestring har betydning for opplevelsen av å lykkes som student. Min problemstilling er som følger :

I hvilken grad kan en si at voksne, fleksible studenters opplevelse av å lykkes med studiene påvirkes av forholdet de har til å bruke læringsstrategier, og hvor sterke mestringsforventninger de har?

Studiesituasjonen til disse studentene krever stor fleksibilitet fra deres side, men arbeidsgivers holdning til å kombinere jobb med studier på mastergradsnivå vil naturligvis også være av stor betydning. Masterstudiet nevnes av flere som et svært godt tilbud. En informant sier at han nok ikke hadde sett seg råd for å starte på studiet om det ikke var i samarbeid med arbeidsgiver. En annen presiserer at dette tilbudet om studier var for godt til å si nei til. Det kan derved se ut til at et godt tilbud fra arbeidsgiver kan være det som skal til for å holde ut studiesituasjonen for noen.

”Jeg har fått denne sjansen av min arbeidsgiver, så da må jeg fullføre det”. (Tomas)

1.2 Statens vegvesen

Statens vegvesen er en statlig forvaltningsorganisasjon med ansvar for å planlegge, bygge og drifte statlig og fylkeskommunalt vegnett. De skal samtidig fungere som en faginstans for faglige spørsmål, utredninger og retningslinjer i vegspørsmål. Det er en stor organisasjon med over 7000 ansatte som er geografisk spredt over hele landet. I tillegg til å bygge og drifte veinettet, har Statens vegvesen også et sektorielt ansvar for å sikre kompetanse innenfor sine områder for bransjen, i samarbeid med universiteter og høyskoler.

Bransjen merker nå mangelen på ingeniører med relevant utdanning på masternivå. Statens vegvesen har derfor sett på ulike løsninger for å motvirke dette, og en av disse er at de tilbyr sine ansatte å ta en masterutdanning som de må gjennomføre ved siden av jobb. For å få til dette samarbeider de med NTNU og Jernbaneverket om en erfaringsbasert mastergrad innen veg og jernbane. Informantene som har bidratt i denne studien er altså ansatt i Statens vegvesen, og samtidig er de studenter ved en erfaringsbasert mastergrad i vegfag.

1.3 Oppgavens oppbygging

I oppgavens neste del, metodekapittelet, vil jeg begrunne mitt valg av forskningsmetode. Det vil i tillegg bli redegjort for praktisk gjennomføring av studien og analysearbeidet. Kvaliteten på forskningen, egne etiske betraktninger knyttet til arbeidet, og refleksjoner rundt forskerrollen vil også inngå i kapittelet.

Den teorien som er valgt ut som relevant for denne studiens formål presenteres i kapittel to. Det innledes først med en definisjon av den voksne, fleksible student og tidligere forskning på dette området. Deretter følger en presentasjon av temaet læringsstrategier, og ulike definisjoner og kategoriseringer av dette begrepet. I siste del av teorikapittelet presenteres Albert Bandura (1977) sitt begrep "Self-efficacy" (mestringsforventninger).

Resultatene fra analysen vil bli presentert i kapittel fire. Analysen følger samme struktur som teorikapittelet. Først kommer informantenes utsagn knyttet til hvorvidt de føler at de lykkes med studiene. Deretter følger en presentasjon av hvordan de forholder seg til læringsstrategier, og til sist presenteres informantenes opplevelse av egne mestringsforventninger.

I kapittel fem følger en drøfting av resultatene opp mot relevant teori. Her vil jeg også oppsummere, og trekke tråder til oppgavens problemstilling. Kapitlet avsluttes med noen tanker om videre forskning.

1.4 Avgrensninger

Denne studien har fått en naturlig avgrensning grunnet mitt samarbeid med Statens vegvesen. Studien omfatter av den grunn voksne, fleksible studenter som er ansatt i samme organisasjon, og som følger det samme studieløpet.

2. Teori

I denne delen av oppgaven vil den teoretiske rammen som har vært utgangspunkt for oppgavens tema bli presentert. De teoriene som presenteres er valgt deduktivt ut fra problemstillingen oppgaven bygger på, og vil fungere som et bakteppe når det empiriske materialet blir presentert og analysert i neste kapittel.

Jeg vil først gå nærmere inn på hva som kjennetegner den voksne studenten, og begrepet ”fleksibel student” vil bli presentert. Deretter vil det gjøres rede for hva læringsstrategier er, og hvordan de kan anvendes. Som Bråten og Olaussen (1999) skriver, brukes begrepene studiestrategi og læringsstrategi om hverandre og nærmest synonymt i en god del litteratur. I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å bruke begrepet læringsstrategi, selv om begrepet studiestrategi også kan forekomme der kildehenvisninger tilsier dette. Til sist vil det som ligger i Banduras (1977, 1986) teori om ”self-efficacy” (mestringsforventninger) bli behandlet i et eget avsnitt.

2.1 Den voksne, fleksible student

Andelen voksne studenter som tar høyere utdanning ved siden av jobb og familieforpliktelser er i følge Rønning (2007) økende, og samtidig så kjennetegnes det samfunnet vi lever i i dag av et behov for rask omstilling og kvalifisering. Det forventes derfor av den moderne arbeidstaker at en er i stand til å kombinere studier med jobb. Som voksen blir en dratt inn i spillet mellom samfunnets utvikling, og den kunnskap som kreves for å delta i denne utviklingen (Fejes, Larsson, Paldanius og Roselius, 2009). En kan på dette grunnlag si at fleksible studier, som kan omfatte både etter- og videreutdanninger så vel som grunnutdanninger, er i ferd med å få økt utbredelse. Den voksne stilles samtidig overfor stadig sterkere krav om å ta ansvar for sin egen innsats i forhold til de kompetansekrav og endringer som skjer i samfunns- og arbeidsliv (Rønning, 2007). Voksnes beslutning om å ta utdanning blir som oftest plassert hos individet selv, og sett på som en mulighet til å kompensere eventuelle kunnskapsbrister, eller som en sjanse til å skaffe seg en ny karriere og et nytt liv (Fejes et al., 2009).

Som Rønning (2009b) påpeker er voksne studenter en sammensatt gruppe på lik linje med alle andre studenter ved høyskoler og universiteter. En ser allikevel et fellestrekk når det kommer

til valg av studiemodell, da en stor andel voksne studenter foretrekker fleksible studiemodeller. Dette passer for manges vedkommende bedre inn i en hverdag hvor en har andre forpliktelser som jobb, hjem og barn. En snakker derfor om ”fleksible studenter”. Begrepet kommer fra ”fleksibel utdanning”, som først ble brukt i Storbritannia i forbindelse med fjernundervisning, og tanken om at studiene skulle være tilgjengelige for alle uansett livssituasjon, tid og sted (Rønning, 2009b). En fleksibel student kan derfor sies å være en voksen studerende som lever i en dynamisk veksling mellom hverdagsliv og studenttilværelsen. Særegent for denne gruppen studenter kan være at deres akademiske aktivitet må tilpasses, og kanskje også styres etter de plikter som følger hverdagslivet. Når de som voksne velger å begynne å studere vil mange derfor oppleve en økt total arbeidsmengde i hverdagen, og i følge Rønning (2009a) vil de bli nødt til å praktisere en selvregulert atferd for å gjennomføre studiene. Rønning (2009b) hevder videre at den ”ideelle, fleksible student” er en voksen student som er selvregulert og selvstyrt i sitt arbeid med studiene.

2.2 Læringsstrategier og selvregulering

Det å velge fleksible studieløp, som for eksempel samlingsbaserte studier, innebærer at den enkelte student i kortere eller lengre perioder er overlatt til seg selv med sitt studiearbeid. Grepperud, Rønning og Støkken (2004) trekker også frem at fleksible studenter på grunn av dette må ta stort ansvar for egen læring. Stor egeninnsats for å tilegne seg nye kunnskaper er i følge Bråten og Olaussen (1999) det som først og fremst karakteriserer eksperter på læring. De sier videre at denne egeninnsatsen innebærer både handlinger og tanker i arbeidet med å tilegne seg nytt stoff. Dette sammenfaller med den definisjon av læringsstrategier som blir presentert av Weinstein og Hume (1998). De skriver at en læringsstrategi er den atferd, de tanker og handlinger den lærende engasjerer seg i knytta til læring, som er rettet inn mot å innhente, bearbeide og organisere nytt lærestoff.

Strategiske studenter har i følge Weinstein og Hume (1998) evnen til å lykkes med læring, og dette innebærer blant annet at en er bevisst sin bruk av læringsstrategier, og at en er selvregulert. Selvregulert læring handler om å ha et proaktivt forhold til egen læringsprosess, der den lærende evner å regulere og kontrollere denne med utgangspunkt i en bevissthet rundt egne styrker og svakheter, samt at man har et personlig mål for arbeidet (Zimmermann, 2002). Zimmerman og Schunk (2008) hevder at studenter som lykkes med selvregulert læring i større grad implementerer effektive læringsstrategier, og de har også en bedre evne til å

vurdere og justere sin egen innsats i forhold til sine læringsmål. Rønning (2009b) skriver i sin doktoravhandling at det er en nær forbindelse mellom utøvelsen av studiestrategier og selvregulering som fenomen.

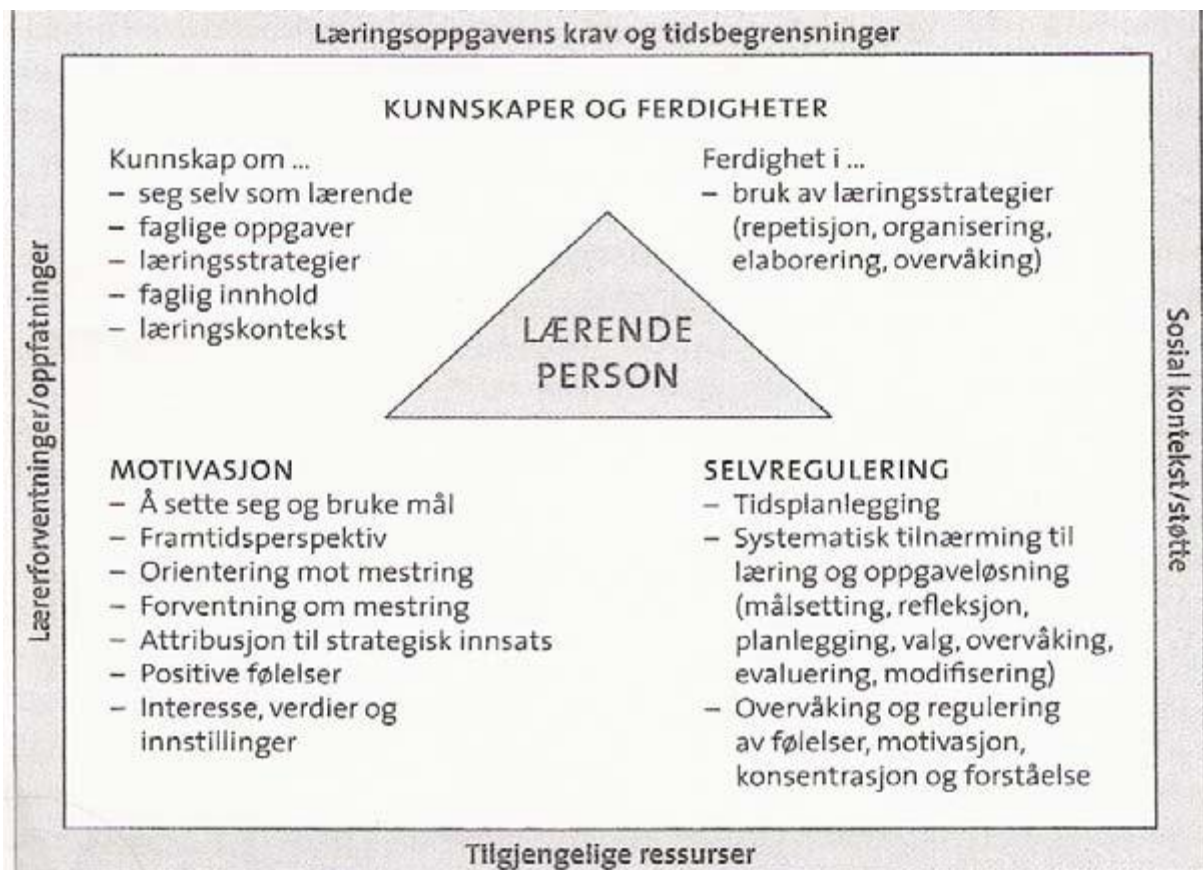
Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) presenterer en modell for strategisk læring (Figur 1), der kunnskaper og ferdigheter, motivasjon og selvregulering er hovedkomponenter. I den sammenheng blir det hevdet at studenter må være selvregulerte for å kunne kalles strategiske. Dette begrunnes med at en strategisk student selv påtar seg mye av ansvaret for å styre sin egen læring og sitt studiearbeid. Dette innebærer blant annet evnen til å overvåke sin egen fremgang, og at man foretar en selvevaluering hva gjelder resultater og måloppnåelse (Weinstein, Bråten & Andreassen, 2006).

Kunnskaps- og ferdighetskomponenten i modellen inkluderer ulike kunnskaper som alle har betydning for en students bruk av læringsstrategier. Blant disse kunnskapene finner vi kjennskap til egne styrker og svakheter, som også blir trukket frem som en viktig del av det å utvikle en metakognitiv bevissthet. Kunnskapen om seg selv som lærende vil være avgjørende for hvordan en disponerer egne ressurser, og den vil også kunne være viktig for å planlegge hvordan en vil møte vanskelig lærestoff. Et eksempel kan være å spørre om noen vil samarbeide, når en gjennom kjennskap til egne svakheter vet at et kapittel eller et emne kan bli ekstra utfordrende. Bakgrunnskunnskap og kunnskap om læringskonteksten inngår også i denne komponenten. Bakgrunnskunnskap innebærer med andre ord det vi vet noe om fra før. Denne kunnskapen gjør det lettere for oss å lære noe nytt, fordi vi har ”knagger” å henge kunnskapen på. Til sist så er også kunnskap om læringskonteksten viktig, og her handler det blant annet om å kjenne til hva som forventes av en, underforstått hva som vil bli lagt til grunn ved evaluering og vurdering av eget arbeid. Samtidig innebærer kunnskap om læringskonteksten at en evner å se relevansen og bruksverdien i det en lærer, og koble ny kunnskap til fremtidige, personlige mål (Weinstein, Bråten & Andreassen, 2006).

Motivasjon er en viktig komponent, som både kan hemme og fremme akademisk suksess. Her kan evnen til å sette seg mål, og etablering av et positivt forhold til læring være eksempler på hvordan det kan fremme læringen. Om en derimot har liten tro på egen mestring, og lar tankene sabotere for sine prestasjoner kan det være hemmende. Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) hevder også at høyt motiverte studenter gjerne har stor interesse for faget de studerer, de har spesifikke mestringsmål de orienterer sin innsats mot, og de har i tillegg en solid tro på at de vil mestre de oppgaver og utfordringer de vil møte. Motsetningen finnes hos

lavt motiverte studenter, som har liten interesse, uklare mestringsmål og svak tro på egen mestring.

Til sist kommer komponenten *selvregulering*. Dette handler om både tidsplanlegging og overvåking av egen læring på et overordnet nivå, i tillegg til effektiv bruk av læringsstrategier og det å ha kontroll på egne følelser. Som Rønning (2005) påpeker vil god kontroll på tidsplanlegging og tidsbruk gjerne føre til en større bevissthet knyttet til eget tempo og progresjon i studiearbeidet. Dersom man har slik innsikt vil det være mulig å regulere sin innsats etter denne innsikten. Det å ha kontroll på egne følelser er også en vesentlig komponent som blant annet innebærer at en har strategier for å takle stress og prestasjonsangst (Weinstein, Acee & Jung, 2011).



Figur 1. Modell for strategisk læring, hentet fra Weinstein, Bråten og Andreassen (2006, s. 29).

Ut fra modellen kan en altså lese at den strategiske studenten både må ha kunnskap om og ferdigheter når det gjelder å bruke læringsstrategier. Det er med andre ord ikke nok å kjenne til strategiene, en må også kunne bruke dem i gitte læringssituasjoner. Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) vektlegger spesielt det de kaller *fleksibel strategibruk*, som henviser til at

studenter trenger et repertoar av læringsstrategier som de kan bruke og tilpasse ulike læringssituasjoner. Kjennskapen til og bruken av forskjellige strategier er også avgjørende for å kunne ta veloverveide avgjørelser knyttet til hvilke metoder og fremgangsmåter den enkelte student foretrekker. Til sist er også dette repertoaret til stor hjelp om en skulle oppleve problemer med å forstå lærestoffet, eller om en skulle oppleve andre tilbakeslag under arbeidet med studiene (Weinstein, Bråten & Andreassen, 2006).

Læringsstrategier kan ta en rekke former, men en fellesnevner for alle er studentens aktive engasjement (Elstad & Turmo, 2006). I følge Zimmerman (2005) så kan en dele læringsstrategier inn i to kategorier. Den første kategorien omtales som *kognitive strategier*, og handler om direkte arbeid med stoffet, altså ren informasjonsprosessering. Den andre kategorien, *metakognitive strategier*, refererer til evnen å ha et overblikk over egen læringssituasjon, og det å kunne reflektere over seg selv og sin læringsprosess. Denne kategoriseringen kan minne noe om Rønnings (2009b) skille mellom studiestrategier og læringstilnærminger i sin doktoravhandling. Læringstilnærminger blir beskrevet som hvordan studenten mer intuitivt tilnærmer seg fagstoffet, mens studiestrategier henviser til ulike strategier studenter kan bruke for å strukturere og regulere sitt arbeid. Det finnes i følge Elstad og Turmo (2006) mange måter å kategorisere læringsstrategier på. De velger selv å skjelne mellom hukommelsesstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier, og forståelsesovervåking og kontroll.

Måten Elstad og Turmo har valgt å kategorisere læringsstrategier på, er ikke så ulik Weinstein, Acee og Jungs (2011) kategorisering. De presenterer tre kategorier: hukommelsesstrategier, elaboreringsstrategier og organiseringsstrategier, som vil utdypes i det følgende.

Hukommelsesstrategier, eller repetisjonsstrategier som de også blir kalt, handler om gjentakelse av det en forsøker å lære seg. Dette er enkle teknikker som kan være sentrale når en skal lære et nytt språk, eller huske en bestemt definisjon. Det gjøres også et skille mellom aktiv og passiv repetisjon. Man har tidligere hatt tro på at hjernen fungerte som en mental muskel som kunne trenes opp (Weinstein, Acee & Jung, 2011). Disse forskerne utdyper dette og viser til at passiv repetisjon kommer fra denne teorien, hvilket innebærer enkel repetisjon av lærestoff som sjelden ender i meningsfull og varig læring. Aktiv repetisjon innebærer derimot en større grad av kognitiv bearbeiding av lærestoffet, for eksempel gjennom bruk av

kort med enkle ord på som kan brukes i samtale med andre. På samme måte kan det å gjenta definisjonen av et prinsipp hjelpe studenten å øke sin forståelse av prinsippet (Weinstein, Acee & Jung, 2011).

Elaboreringsstrategier kan ta mange former. I sin enkleste form kan det handle om å gjenta noe en har memorert, eller å lage en oppsummering av et kapittel eller en artikkel. Dette krever ikke nødvendigvis at en har forstått lærestoffet. Elaboreringsstrategier innebærer en utdyping og organisering av den kunnskapen vi har tilegnet oss, altså strategier som hjelper den lærende å forstå og huske lærestoffet bedre. Her gjelder det å sette ny kunnskap i sammenheng med noe en kan fra før. En sier gjerne at en har (som tidligere omtalt) ”knagger” å henge ny kunnskap på, og knyttet til dette uttrykket kan en si at elaborering hjelper oss å assosiere det vi akkurat har lært til noe vi kan fra før. Elaborering i mer avansert form kan handle om å skape analogier, sammenligne for å finne likheter og ulikheter, lære bort til andre, diskutere og analysere, eller lage og svare på spørsmål knyttet til en tekst. Dette krever mer kompleks tenking, og vil derfor kunne føre til at en forstår bedre, og at en lettere kan hente fram kunnskapen ved en senere anledning.

Til sist kommer kategorien *organiseringsstrategier* som i følge Weinstein, Acee og Jung (2011) er en variant av elaboreringsstrategier. Det som skiller kategoriene er at organiseringskategorier i større grad dreier seg om å gi lærestoffet ny struktur. For å overføre informasjon til langtidsminnet ønsker en å organisere kunnskapen i en slags grafisk form, noe som krever komplekse kognitive prosesser på samme måte som elaboreringsstrategiene. Et eksempel på en grafisk form å strukturere nytt materiale i, er tankekart. Her plasserer en hovedtemaet - eller ideen - på midten av et ark. For å skildre forholdet mellom og innenfor beslektede emner lager en greiner ut fra midten med resten av informasjonen. Tankekart er en grafisk fremstilling som krever mer av den lærende enn en enklere disposisjon eller oversikt over lærestoffet (Weinstein, Acee & Jung, 2011).

Ut i fra det som til nå er presentert, indikeres det at for å lykkes som student innenfor rammene av fleksible studier, vil det være av vesentlig betydning at man utviser både overordnede og praktiske/konkrete læringsstrategier i sitt studiearbeid.

2.3 Mestringsforventninger (Self-efficacy)

Et annet viktig aspekt ved det å lykkes som student er troen på egne evner, og det å mestre de oppgaver en har foran seg. "Self-efficacy" er en teori utviklet og definert av Albert Bandura (1977). Han definerer self-efficacy som ens egen overbevisning om at en med hell kan utføre atferden som kreves for å nå det ønskede utfallet. En kan derfor tenke seg at så lenge en tror nok på at en har muligheten til å nå et mål en har satt seg, så har en større sjanse til å klare det. Teorien oppsto under arbeid med behandling av personer med fobier, der Bandura oppdaget at selv om personene som deltok i behandlingen lærte de samme teknikkene for å mestre sine fobier, så var det allikevel individuelle forskjeller når det kom til deres evne til å ta teknikkene i bruk utenfor terapissettingen (Bandura, 1986). Dette med effekten av å tro på egen mestring utdypes av Brandmo (2011), som hevder at en person som i utgangspunktet har kunnskapen, ferdighetene eller andre ressurser som trengs for å mestre en oppgave, likevel ikke nødvendigvis trenger å lykkes. Dersom personen for eksempel er i tvil om han er i stand til å mestre, og derfor ikke klarer å organisere sine mentale og motoriske ressurser godt nok i løsningsprosessen, kan dette virke hemmende eller ødeleggende.

Motsetningen til dette vil være en person med stor tro på egne evner til å løse en gitt oppgave, som ut i fra denne forutsetningen normalt sett vil være mer entusiastisk, mer utholdende, yte større innsats og dermed ha større sjanse for å lykkes. En kan derfor si at det handler om egne forventninger til mestring (Brandmo, 2011).

Det er bevist at ens mestringsforventninger kan påvirke utfallet av mange ulike aktiviteter eller utfordringer, som for eksempel røykeslutt, idrettsprestasjoner, karrierevalg og salgsresultater, i tillegg til at tro på egen mestring er en teori som ofte blir knyttet til akademisk prestasjon (Schunk, 1991). Som Zimmerman (2000) hevder, er det bevist at studenter med stor tro på egen mestring lettere deltar i studier, jobber hardere, har større utholdenhet og har lettere for å møte utfordringer, enn de som tviler på sine evner. Rønning (2009b) skriver at tro på egen mestring kan regnes som en generell drivkraft, og at det er en forutsetning for å lykkes med studiene.

Mestringstro er en overbevisning om egen handlekraft i en *gitt* situasjon som vil gi et bestemt resultat, og mestringstroen eller forventningen om mestring er derfor ikke en stabil egenskap. Ifølge Bandura (1977) har vi en tendens til å styre unna oppgaver og aktiviteter vi ikke har

høy mestringstro knyttet til, og samtidig tar vi gjerne på oss oppgaver der vi opplever sterk tro på egen mestring. Mestringstroen påvirker i tillegg innsatsen vi legger i en oppgave eller aktivitet, som igjen vil kunne påvirke utfallet eller resultatet. Det er allikevel ikke slik at forventning alene kan produsere et ønsket resultat av en handling. Kunnskaper og ferdigheter må ligge til grunn. Men som Bandura (1977) hevder har mestringsforventningene stor påvirkning på valg av aktiviteter, hvor mye innsats vi legger ned, og hvor utholdende vi er i møte med utfordringer og vanskeligheter underveis.

Mestringstro bygges opp gjennom erfaring. Personlige prestasjoner innenfor et felt er den sikreste og viktigste kilden vi bruker for å vurdere våre evner til å mestre en gitt oppgave. Suksess øker troen på egen mestring, mens mislykkede forsøk på å mestre en oppgave vil svekke mestringstroen. Det er også slik at når en har utviklet sterk tro på egen mestring innenfor et område, så skal det mer enn *en* fiasko til for å påvirke mestringstroen (Bandura, 1986).

Vi kan også innhente informasjon som vi bruker for å vurdere egne evner opp mot andres prestasjoner. Schunk (1991) mener at andre personer som er oss selv ganske like, gir det beste grunnlaget for sammenligning. Dette betyr at det å se at andre vi vurderer som ganske like oss selv gjennomfører en oppgave, vil styrke troen på at en er kapabel til å gjennomføre den. Den informasjonen vi henter fra andres prestasjoner har imidlertid ikke like sterk påvirkning på vår mestringstro som våre egne prestasjoner. Vi kan også bli påvirket av andres tro på våre evner. Dette kan som eksempel være heiarop eller tilsnakk som ”Dette klarer du!”. Denne påvirkningen kan sies å være midlertidig og vil ikke ha spesielt stor betydning om utfallet av aktiviteten eller oppgaven er negativt.

Til sist regnes også fysiologiske reaksjoner som en kilde til mestringstro. Kroppslige reaksjoner som signaliserer angst og uro kan svekke troen på egne evner, mens emosjonell og fysisk velvære, som vil si fravær av engstelse og stress rundt utførelsen av en oppgave, vil kunne bidra til å øke mestringstroen (Schunk, 1991). I tilknytning til dette, hevder Bandura (1977) at opplevd mestringstro også vil forme hvilke årsaksforklaringer vi bruker når vi mislykkes i å gjennomføre en oppgave. Ved sterk tro på egen mestring vil vi i større grad begrunne vår negative gjennomføring med utilstrekkelig innsats. Om en har av svak tro på egen mestring, er det ofte ens egne mangelfulle evner som brukes for å forklare en fiasko.

Tro på egen mestring påvirker også studenters evne til selvregulering. Ifølge Zimmerman (2000) har de med høy mestringstro lettere for å sette seg mål, de har lettere for å styre innsatsen sin i retning av målet, og de er bedre på selvevaluering og strategibruk.

Mestringstroen vil også påvirke hvor utfordrende mål hver enkelt setter seg (Zimmerman, 2000). Det å ha et mål å jobbe mot påvirker også studentens motivasjon (Schunk, 1991). Når en har et mål med arbeidet, så vil det kunne skape en slags forpliktelse til å forsøke å nå målet. Mestringstroen underbygges etter hvert som studenten opplever fremgang i arbeidet, siden denne fremgangen vil fungere som et bevis på at de blir dyktigere. Økt mestringstro vil igjen bidra til å opprettholde motivasjonen, og forbedre ens faglige utvikling (Schunk, 1991).

Med utgangspunkt i forskningen som er referert til her kan man anta at mestringsforventninger er en viktig faktor knyttet til det å lykkes som student. Det å ha tro på egen mestring viser seg å påvirke både innsats og utholdenhet i møte med oppgaver og utfordringer. Voksne fleksible studenters livs- og læringssituasjon krever kanskje mer av den enkelte, spesielt når det gjelder tidsstyring. I deres situasjon kan en kanskje spørre seg om mestringstroen vil være truet av denne krevende studiesituasjonen? Ikke bare skal de ha tro på egne evner hva gjelder akademisk prestasjon, men de skal også balansere studieliv, arbeid og familieliv.

3. Metode

Denne masteroppgaven bygger på data som er samlet inn gjennom bruk av kvalitative intervju. I dette kapitlet gjøres det rede for kvalitativt intervju som forskningsmetode, og bakgrunnen for mitt metodevalg. Det var naturlig å velge et fenomenologisk perspektiv som utgangspunkt for min studie, og dette vil presenteres og belyses i sammenheng med valget av kvalitativ metode. Det vil videre bli sett nærmere på hvordan informantene ble valgt ut til studien, og hvordan datainnsamlingsprosessen ble gjennomført. Til sist kommer egne avsnitt om kvalitet i forskning, og hvordan jeg ser min rolle som forsker.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode – det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitativ forskning kan beskrives som en tilnærming til det en er interessert i å vite mer om gjennom å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige kontekst. Dette innebærer at en søker å forstå deltakernes perspektiv gjennom å være åpen for hva deltakerne gjør og sier (Postholm, 2010). Thagaard (2009) hevder at det som karakteriserer kvalitativ forskning er at en søker en forståelse av sosiale fenomener gjennom den nærheten en som forsker har til informantene. I følge Ryen (2002) er bruken av intervju den dominerende tilnærmingen innenfor kvalitativ metode. Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg spesielt godt om en søker informasjon om personers synspunkter, opplevelser og selvforståelse (Thagaard, 2009).

Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler, men det er en profesjonell samtale med en viss struktur og hensikt. Intervjuet defineres og kontrolleres av forskeren, og en kan således si at det ikke er snakk om en konversasjon mellom to likeverdige deltakere. I forskningsintervjuet definerer og kontrollerer forskeren samtalen, med et mål om å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden, for å kunne belyse et spesifikt tema eller en problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvordan en velger å utforme et forskningsintervju kan avhenge av hensikt og mål med arbeidet, og en snakker ofte om tre ulike strukturingsgrader, fra en uformell tilnærming til en strukturert variant. Mellom disse ytterlighetene finnes den mest brukte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer - en delvis strukturert tilnærming. Strukturingsgrad sier noe om hvordan intervjuet er forberedt på forhånd. Ved lite struktur er hovedtemaene gjerne bestemt på forhånd, men intervjuet forløper mer som en åpen samtale mellom forsker og informant. Dette gjør at forskeren kan følge opp

informantens fortellinger, og komme med spørsmål som aktualiseres underveis. Ved bruk av et strukturert intervju er spørsmålene utformet på forhånd, og det samme gjelder rekkefølgen på spørsmålene (Thagaard, 2009).

3.2 Fenomenologi

Ved valg av tema for denne masteroppgaven, så var min mest fremtredende interesse å avdekke enkeltindividets opplevelse av å kombinere studier på høyere nivå med jobb. I utarbeidelsen av problemstillingen ble også opplevelsen av å lykkes med studiene trukket inn, slik at man kunne se denne opplevelsen i tilknytning til den enkeltes mestringstro. Jeg er i denne studien opptatt av den enkeltes opplevelse av en situasjon, og det overordnede perspektivet ble derved en fenomenologisk tilnærming. I følge Kvale og Brinkmann (2009) henviser en fenomenologisk tilnærming innenfor kvalitativ forskning til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiv. Dette betyr at det vil bli forsøkt å beskrive verden slik den oppleves av deltakerne i studien, ut fra en forståelse av at den virkelige virkelighet er den mennesket oppfatter. Sagt på en annen måte, så er fenomenologer opptatt av å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, og en søker å beskrive det som kommer frem så presist og fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å få fatt i den informasjonen som er interessant i en fenomenologisk basert undersøkelse, er det kvalitative intervjuet, i følge Postholm (2010), den best egnede og mest brukte metoden. Ved bruk av kvalitative intervju søker en altså å forstå verden slik den intervjuede ser den: ”fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er” (Kvale 1997 i Thagaard, 2009, s. 38). En kan derfor tenke seg at noe av grunntanken er at mennesker kan legge helt forskjellige meninger i, og vekt på det de opplever.

Som skrevet i avsnittet om det kvalitative forskningsintervjuet, så finnes det flere måter å utforme et forskningsintervju på. Både Kvale og Brinkmann (2009) og Postholm (2010) trekker frem det delvis strukturerte intervjuet som mest brukt i forbindelse med fenomenologiske studier, der forskeren på forhånd har skissert hvilke tema som skal prege intervjuet. Den fenomenologiske forskeren lager ikke sirlig formulerte spørsmål som informantene må svare på, men etterstreber en balanse mellom en styring av intervjuet så alle

temaer blir dekket i samme grad, samtidig som informanten får prate fritt og mer inngående om det som opptar en mest (Postholm, 2010). Utforming av intervjuguiden til denne undersøkelsen presenteres i avsnitt 3.5.

3.3 Begrunnelse for valg av metode

Gjennom masterstudiet i voksnes læring, har jeg tilegnet meg både teoretisk kunnskap og personlige erfaringer knytta til rollen som voksen student. For å undersøke det temaet jeg ønsket nærmere valgte jeg en kvalitativ tilnærming gjennom intervju, framfor en spørreskjemaundersøkelse. Dette kan begrunnes med at jeg så det som en stor fordel å kunne stille oppfølgende spørsmål, og å kunne supplere med noen ekstra spørsmål om det dukket opp temaer jeg ikke hadde tenkt på fra før, ettersom jeg hadde en begrenset innsikt i informantenes situasjon.

Når jeg skulle velge metode for datainnsamling tenkte jeg samtidig på hvordan gjennomføringen ville bli, og hvilke personer som ville være mulige deltakere i min studie. Min antakelse på forhånd var at fulltidsansatte som tar en mastergrad ved siden av jobb er personer med lite tid til overs, og jeg så også for meg at de mottar mange mail og andre henvendelser daglig. En mulig utfordring kunne derfor være at en henvendelse fra en masterstudent om å besvare et spørreskjema kunne bli nedprioritert og bortglemt i en hektisk arbeidshverdag. Ved bruk av kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode så jeg for meg at det ville bli lettere å få dem til å sette av tid, siden en må avtale et møte. Samtidig så oppleves det kanskje mer forpliktende når informantene selv bestemmer tid og sted for intervjuet.

3.4 Utvalg av informanter

Informantene som har deltatt i undersøkelsen er alle ansatte i Statens vegvesen, og de er studenter ved erfaringsbasert masterprogram i veg og jernbane ved NTNU. Som Thagaard (2009) skriver baserer kvalitativ forskning seg på strategiske utvalg, der deltakerne i en undersøkelse blir valgt ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling eller dens teoretiske perspektiv. I denne sammenhengen var kriteriene for å delta i studien at en var ansatt i Statens vegvesen, og at en var eller hadde vært student ved det erfaringsbaserte masterprogrammet i veg og jernbane. Jeg satte også som

kriterium at deltakerne måtte ha gjennomført minst 30 studiepoeng. Dette for å kunne intervju personer som har holdt på en stund, og som har rukket å gjort seg noen erfaringer med situasjonen. Med hjelp fra Statens vegvesen ble det først sendt ut en informasjonsmail der jeg ble presentert som masterstudent, og der hensikten med studien ble presisert. En uke senere sendte jeg ut mitt informasjonsskriv og den tilhørende samtykkeerklæringen. Av en gruppe på totalt førti personer, var det tolv personer som responderte positivt på invitasjonen. Ut fra disse tolv ønsket jeg å få til en spredning ut fra kjønn, alder og hvor langt de hadde kommet i utdanningen.

Postholm (2010) skriver at det råder mange ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere en fenomenologisk studie bør bestå av, men det understrekes at en i mindre studier bør holde seg til det lavest anbefalte antall personer. Dersom en som forsker velger et lavt antall informanter, så kan en ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller kjerne i deltakernes opplevelse av et fenomen. Et mindre antall deltakere er også mer forenlig med omfang og tidsramme i små studier (Postholm, 2010).

For min del valgte jeg å intervju fem personer grunna oppgavens omfang, og tiden jeg hadde til rådighet. Samtidig ville et mindre antall intervjuer gi meg muligheten til å gå mer i dybden i hvert intervju. De fem deltakerne som har bidratt i studien er to kvinner og tre menn i alderen 25-50år. De har alle høyere utdanning fra tidligere som gjorde de kvalifiserte til opptak på det aktuelle masterprogrammet. En av informantene har ikke barn, to av informantene har små barn, mens to har voksne barn. Av anonymitetshensyn blir ikke deltakerne presentert ytterligere.

3.5 Datainnsamling

Når det gjelder utformingen av intervjuguiden som ble brukt i studien, så valgte jeg å lage en strukturert guide, hvor jeg hadde mange spørsmål klare, og i ei fast rekkefølge. Den mest tungtveiende begrunnelsen for det valget, var at jeg ikke hadde noen intervjuerfaring fra tidligere. En strukturert intervjuguide var enklere å forholde seg til, og det ga også en større ro i situasjonen for min del.

I fenomenologisk forskning handler det om å finne den sentrale underliggende essensen eller meningen i en opplevd erfaring, og som Postholm (2010) hevder så velger en derfor ofte å ha

en delvis strukturert intervjuguide der forskeren har en temaliste og en formening på forhånd om hvordan spørsmålene skal følges opp, for å få tak i inngående informasjon. For min del fungerte intervjuguiden mer som ei huskeliste etter hvert som jeg begynte å få litt intervjuerfaring. Jeg hadde delt den inn i tema, og hadde også forberedt noen oppfølgende spørsmål som jeg tenkte kunne bli relevante. Jeg hadde allikevel fokus på å la informantene snakke fritt, for på den måten å gi dem muligheten til å ta opp sentrale tema jeg ikke hadde kunnskapsmessige forutsetninger for å stille spørsmål om. I ettertid ser jeg at jeg kunne klart meg fint med en enklere intervjuguide, men samtidig tror jeg variasjonen i kvalitet på intervjuene fra de første til de siste hadde blitt større med mindre grad av struktur.

Deltakerne i studien fikk alle anledning til å foreslå når og hvor intervjuene skulle finne sted. I alle tilfeller ble intervjuene gjennomført i forbindelse med deres arbeidssted. Noen intervju ble gjennomført ansikt til ansikt, mens andre ble gjort over nett ved hjelp av video- og lydoverføring. Deltakernes arbeidssted var også hovedårsaken til at tre av intervjuene ble gjennomført ved hjelp av lyd- og videooverføring over internett. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at alle intervjuer skulle gjennomføres ansikt til ansikt, men for å begrense kostnader og reisetid benyttet jeg meg av videooverføring de ganger deltakeren selv presenterte det som et alternativ. Tidsrammen for intervjuene ble satt til mellom førti og nitti minutter. Dette viste seg å være en tidsramme som stemte godt, da mitt lengste intervju tok syttiseks minutter. Det korteste intervjuet ble gjennomført på femtien minutter.

Thagaard (2009) anbefaler at en tar opp intervjuer på bånd, så lenge informantene aksepterer det. Dette for å sikre seg at alt som sies blir bevart. I tillegg kan man som intervjuer få større fokus på det som blir sagt. Deltakerne ble derfor innledningsvis i intervjuene spurt om det var greit at jeg brukte båndopptaker. De ble samtidig informert om at intervjuene ville bli transkribert, og at både lydfiler og transkripsjoner ville bli slettet etter studiens avslutning. Alle deltakerne gikk med på at intervjuet ble tatt opp.

Thagaard (2009) hevder videre at det er mulig å kombinere opptak med å ta notater underveis, noe jeg i utgangspunktet hadde planlagt. Jeg endte allikevel opp med få notater, da jeg opplevde at jeg ble svært konsentrert rundt det informanten sa under intervjuet. Dette ga meg kanskje større mulighet til å stille oppfølgende spørsmål, og det kjentes naturlig for meg å ha fokus på det informanten sa til enhver tid. Etter intervjuene var gjennomført ble de transkribert. Prosessen med å transkribere er av Kvale og Brinkmann (2009) omtalt som en

transformasjon fra muntlig tale til skriftlig tekst, og dette gjennomføres for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. Når datamaterialet struktureres i tekstform blir det mer oversiktlig, og struktureringen kan i seg selv sies å være begynnelsen på det senere analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert ordrett, og dette var en tidkrevende og samtidig lærerik prosess. Jeg fikk god innsikt i det som ble sagt i intervjuene, og jeg fikk også god anledning til å observere egen intervjuteknikk.

3.6 Kategorisering og fremstilling av data

Som Postholm (2010) påpeker er hensikten med fenomenologiske studier å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen av en erfaring eller en opplevelse. Søken etter mening handler om å finne mønster. Forskerens oppgave blir derfor å finne uttalelser som ligner og understøtter hverandre, og samle disse innenfor samme kategori (Postholm, 2010). Når en skal dele datamaterialet inn i kategorier, kan en i følge Ryen (2002) begynne med å bryte dataene ned i små enheter. Enkeltsetninger kan deretter sorteres inn i kategorier, og på denne måten reduseres datamengden.

I mitt tilfelle har jeg latt strukturen i problemstillingen være førende, og jeg har brukt den som et grunnlag for analysen. Om en bryter ned problemstillingen så inneholder den tre hovedmoment; opplevelsen av å lykkes, læringsstrategier og mestringstro. Disse kategoriene har jeg derfor brukt til å finne mønster i informantenes uttalelser hva gjelder nettopp hva de legger i å lykkes med studiene, bruken av læringsstrategier og tro på egen mestring. For lettere å se mønster i den informasjon som kom frem av intervjuene, laget jeg en tabell hvor jeg skrev inn relevante sitat etter hvert som jeg leste gjennom det transkriberte materialet (Tabell 1). Når tabellen var ferdig utfylt hadde jeg en tydelig oversikt over hva den enkelte informant hadde sagt knyttet til den enkelte kategori. Som et neste steg i analysearbeidet klypte jeg ut sitater, og brukte papirbitene til å sette sammen det jeg kunne lese av mønster og kategorier. Jeg lagde til slutt en ny tabell der sitatene ble satt sammen på ny, etter de mønster jeg fant interessante.

Tabell 1:

	Opplevelsen av å lykkes	Læringsstrategier	Mestringstro
Informant 1			
...			

I selve analysen har jeg for å underbygge funnene valgt å presentere direkte sitater fra intervjuene. Sitatene er hentet fra det transkriberte materialet, og er skrevet i kursiv. Alle sitater er skrevet på bokmål, uansett dialekt. Dette er gjort av anonymitetshensyn. Jeg har også valgt å utelate vokallyder, gjentakelser og annet som ikke tilfører noen mening eller tillegges betydning for tolkning og analyse.

3.7 Forskningens kvalitet

I følge Ryen (2002) varierer synet på hva som kjennetegner god kvalitativ forskning, og enkelte kritikere mener problemet med kvalitativ forskning er at forskningen gir få holdepunkter for å skille god fra mindre god forskning. De tradisjonelle begrepene om validitet og reliabilitet har av enkelte forskere blitt ignorert eller avvist som undertrykkende, positivistiske begreper (Kvale & Brinkmann, 2009), og det har resultert i flere kreative forslag til nye begreper. Lincoln og Guba (1985) er blant de forskerne som har fått størst gjennomslag for sine forslag (Ryen, 2002). De har tatt i bruk mer dagligdagse uttrykk for å diskutere forskningens kvalitet, og bruker begreper som *kredibilitet*, *pålitelighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet* (Ryen, 2002).

Studiens *kredibilitet* (intern validitet) handler om i hvilken grad de resultatene jeg har kommet frem til er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt (Ryen, 2002).

Kredibiliteten i studien har jeg derfor forsøkt å ivareta gjennom å sette meg godt inn i feltet ved å lese relevant faglitteratur, og også gjennom samtaler med veileder, medstudenter og kontaktpersoner i Statens vegvesen utover mine informanter. Utvalget er også spredt i alder, variert i kjønn, bosted og i arbeidsoppgaver selv om de alle har samme arbeidsgiver.

Påliteligheten (reliabiliteten) i forskningen er ivaretatt ved at jeg i dette metodekapittelet har gitt en inngående beskrivelse av min fremgangsmåte gjennom hele forskningsprosessen, og som Postholm (2010) sier så handler det om å dokumentere forskningsprosessen gjennom en

synliggjøring av forskerhåndverket. For å styrke påliteligheten har jeg også vedlagt all relevant dokumentasjon, som informasjonsskriv, samtykkeerklæring, intervjuguide og godkjenning fra NSD.

Når det gjelder studiens *overførbarhet* (ekstern validitet), så sier Postholm (2010) at målet innen kvalitativ forskning ikke er å generalisere til en større populasjon, men heller å beskrive fenomenet og konteksten godt, så det kan gi mening og overføringsverdi til andre i lignende situasjoner. For å forsøke å sikre studiens overførbarhet har jeg derfor gitt en beskrivelse av konteksten, og jeg har også hatt tett kontakt med Statens vegvesen underveis i studien for å få god kjennskap til de lokale forhold i organisasjonen. Jeg hadde også med spørsmål i intervjuguiden som omhandlet hvilket forhold informantene har til egen arbeidsplass, deres arbeidsoppgaver og lignende for å få en utfyllende beskrivelse fra hver enkelt informant.

Bekreftbarhet (objektivitet) er knyttet til tolkning av resultatene, og som Thagaard (2009) sier så kan det handle om i hvilken grad tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre. Slik jeg forstår det så handler det om evnen til å være objektiv i forskerrollen, og ikke la mine subjektive holdninger prege analysen. For å styrke studiens bekræftbarhet har jeg derfor gjort rede for alle beslutninger jeg har tatt underveis, slik at leseren får innsikt i disse og kan vurdere mine valg. Samtidig så har jeg også forsøkt å være bevisst min egen subjektive forståelse tilknyttet studiens tema, og under gjennomføring av intervjuene sjekket jeg med informantene om jeg hadde forstått de riktig om noe var uklart.

3.8 Etske betraktninger

En del av hensikten med å bruke informanter som informasjonskilde når man skal studere et fenomen, er nettopp å få innsikt i en verden en som forsker ikke har full kjennskap til. Det kan være utfordrende å få usminkede og ærlige svar fra informantene, og det er her anonymisering kan spille en stor rolle. Når informanter blir forsikret om at de ikke vil bli gjenkjent i det publiserte resultatet av studien, kan en tenke seg at det vil være lettere å fortelle fritt. Jeg valgte å informere informantene om at de ville bli anonymisert både i informasjonsbrevet som ble sendt ut på mail, i tillegg til å ta det opp som en del av innledningen til intervjuene.

Det som kanskje gjør anonymiseringsjobben i denne undersøkelsen ekstra utfordrende er at alle deltakerne er hentet fra en liten gruppe personer som alle jobber på samme sted, og som

følger det samme studieløpet. Arbeidsplassen, Statens vegvesen, har jeg likevel valgt å identifisere, men det blir ikke sagt noe om hvilke regioner og arbeidssteder deltakerne kommer fra. Deltakerne er anonymisert ved å bruke fiktive navn og ”bytte” kjønn, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne for kolleger og medstudenter. Ved transkripsjon og bruk av sitater er dessuten alle intervjuene skrevet på bokmål. Alle informantene fikk også tilbud om en sitatsjekk før publisering, men ingen benyttet seg av dette tilbudet. De ble dessuten gjort oppmerksomme på muligheten til å trekke seg når som helst fra undersøkelsen, uten å oppgi noen grunn. Ingen valgte imidlertid å trekke seg.

Studien er meldt til og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg 4). Alle informanter har underskrevet et samtykkeskjema (vedlegg 3), og det er også gjort en avtale med Statens vegvesen i forbindelse med gjennomføring av studien.

3.9 Forskerens rolle

Postholm (2010) påpeker at forskeren selv er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, og at det som en del av forskningsteksten bør komme frem hvilket teoretisk ståsted og utgangspunkt en har. Hvilke undringer, interesser og erfaringer en har vil kunne forklare hvorfor temaet ble valgt, og hvilke teorier en har lest vil kunne påvirke analyser og tolkninger. Det er derfor viktig å synliggjøre sin subjektivitet overfor leseren (Postholm, 2010). Når jeg valgte tema for denne masteroppgaven, så hadde jeg gjennom masterstudiet fått en interesse for økningen i antall studenter som tar høyere utdanning på deltid ved siden av jobb. Jeg relaterte det fort til egen studiehverdag, og ble fasinert av hvordan en finner tid og motivasjon til å kombinere studier med jobb og familieliv. Gjennom mitt eget studium har jeg opparbeidet en del kunnskap om voksne i læring, læringsstrategier og ulik tilnærming til læring mer generelt, men ikke voksne som tar høyere utdanning på deltid spesielt. Jeg så derfor masteroppgaven som en mulighet til å fordype meg i dette temaet, og selv om jeg ikke visste så mye på forhånd, hadde jeg med meg en del antakelser og tanker rundt temaet. I tillegg er jeg selv student, slik at bruken av læringsstrategier og troen på egen mestring er noe jeg interesserer meg for knytta til egen studiesituasjon.

Thagaard (2009) påpeker at intervjusituasjonen stiller allsidige krav til den som skal intervju. En skal både ha kunnskap om og god innsikt i temaet og konteksten som skal studeres,

samtidig som en bør ha kunnskap om sosiale relasjoner. Det er viktig å oppnå selvtilit i intervjusituasjonen, og den beste opplæringen og treningen skjer gjennom egen praksis. Det fremheves derfor at det er viktig å gjennomføre prøveintervjuer før enhver ny undersøkelsessituasjon uansett hvor god erfaring en har fra tidligere (Thagaard, 2009). Før jeg skulle gjennomføre intervjuene til denne studien gjennomførte jeg derfor to prøveintervjuer. Ved gjennomføring av første testintervju var hensikten først og fremst å få testet kvaliteten på intervjuguiden. Jeg intervjuet derfor en person som jeg kjenner godt fra før, som jeg visste ville være ærlig i tilbakemeldingene både når det gjaldt spørsmålsformuleringer og hvordan spørsmålene ble oppfattet. Det andre testintervjuet ble gjort med en person jeg ikke hadde noe kjennskap til fra før, og her ønsket jeg først og fremst å ha med meg en mer reell intervjuerfaring inn i det videre arbeidet.

Når en benytter seg av det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode, øker betydningen av forskerens moralske integritet. Fordi intervjueren selv har en betydelig rolle, og er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap, stiller dette store krav til moralsk ansvarlig forskeratferd. Dette betyr at kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap er forbundet med forskerens sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål, og i moralsk handling (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne sammenheng har jeg som forsker forsøkt å være klar på at de valg jeg har tatt underveis har vært et resultat av en avveining mellom etiske og vitenskapelige hensyn. Samarbeidet med Statens vegvesen har også ”tvunget” meg til å være bevisst på min uavhengighet som forsker, og jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å opprettholde en bevissthet rundt min egen rolle i møte med påvirkninger. Som student selv kan det også være lett å identifisere seg med deltakerne i studien, men også her har jeg tilstrebet en så nøytral og objektiv undersøkelse av fenomenene som mulig.

4. Analyse

I denne delen av oppgaven, vil de empiriske funnene jeg har gjort gjennom intervjuene bli presentert og analysert. Analysen er oppbygd ut fra strukturen i min problemstilling, som er:

I hvilken grad kan en si at voksne, fleksible studenters opplevelse av å lykkes med studiene påvirkes av forholdet de har til å bruke læringsstrategier, og hvor sterke mestringsforventninger de har?

Innledningsvis i intervjuene ble informantene spurt om de følte at de lyktes som studenter. De ble også bedt om å utdype hva de la i det å lykkes som student. Gjennom intervjuene ble det også fokusert på deres forhold til læringsstrategier, og deres tro på egen mestring. Ut fra de svar jeg fikk fra informantene, tegner det seg et bilde av at alle føler de lykkes som studenter. Dette ble utdypet ved å se nærmere på hvordan den enkelte forholder seg til og bruker læringsstrategier, og hva de tenker om mestringstro.

4.1 Opplevelsen av å lykkes med studiene

Opplevelsen av å lykkes som student kan være vanskelig å måle. Dette er en følelse som kan utløses av ulike faktorer, og det finnes ingen fasit på hva som gir den enkelte denne opplevelsen. Informantene i studien ble stilt det samme spørsmålet: ”Føler du at du lykkes som student?” Svarene var alle korte og presise; Samtlige oppgir at de opplever å lykkes. Det ser allikevel ut som de vektlegger ulike faktorer, og at det som er veldig viktig for noen ikke er fullt så viktig for andre. På spørsmål om å utdype hva de la i det å lykkes som student var det spesielt en informant som valgte å trekke frem karakterer som svært betydningsfullt:

”Det er jo resultatene man har å vise til i etterkant når man er ferdig med studiet”.
(Gunhild)

Sitatet viser at Gunhild er opptatt av sine muligheter etter endt studium, og at resultatene er en viktig del av det å vise seg frem. En kan kanskje si at resultater for Gunhild fungerer som et bevis på den kunnskapen og de ferdighetene hun har tilegnet seg gjennom studiet. Samtidig så uttrykker Gunhild at god forståelse ikke nødvendigvis er det viktigste:

”Det å lykkes i et fag betyr ikke det at du har forstått alt og fått det med deg videre. Jeg synes at resultatet, altså karakteren, er et mål på om du har lyktes eller ikke”.
(Gunhild)

Ut fra denne uttalelsen ser det ut for at det er nettopp karakterer og vitnemål som har størst betydning for Gunhild, og at fokuset ikke er like stort på læringen og den nye kunnskapen i seg selv. Videre så kan en tolke utsagnene dit hen at Gunhild har et annet forhold til teoretisk kunnskap enn de informantene som i større grad vektlegger det å lære seg noe nytt. En kan også se at Gunhild er svært tydelig på at det å forstå lærestoffet ikke fungerer som et mål på å lykkes for hennes del. Om en ser de to setningene i sitatet opp mot hverandre, så kan også en mulig tolkning være at Gunhild ønsker å understreke at en ikke behøver å ha forstått lærestoffet for å oppnå gode resultater.

I motsetning til Gunhild, uttrykte både Tomas og Hassan at det å lære seg noe nytt var den viktigste begrunnelsen for deres deltakelse, og de sa begge to at de satt inne med ny og oppdatert kunnskap etter studiene. Felles for Tomas og Hassan er at de begge har fullført store deler av utdannelsen, og sier at de føler at de lykkes med studiene fordi de har nådd sitt mål om økt kunnskap.

”Jeg føler at jeg lykkes med det jeg har satt meg som mål. Jeg får ikke toppkarakterer, men jeg ønsker ikke det, jeg trenger ikke det. Jeg skal klare å komme gjennom masteren med et godt faglig påfyll, så det er det som er målet mitt”. (Tomas)

De refererer også begge til resultater, og Tomas understreker i sitatet ovenfor at han ikke får toppkarakterer, men at dette ikke er noe han har et mål om. Hassan sier at det er godt å oppdatere seg, og at han på denne måten opplever en faglig utvikling. Når han blir bedt om å utdype hva han legger i å lykkes med studiene, så nevner han blant annet at han har fått ”greie resultater”. En kan kanskje si at sitatet nedenfor viser at fokuset på resultater er der, men kanskje ikke som et mål i seg selv. Resultatene blir heller brukt som et mål på hvor mye en har lært. En kan kanskje tolke det dit hen at ”greie resultater” kan fungere som en bekreftelse på at en har tilegnet seg kunnskap på et tilstrekkelig nivå.

”Det er sikkert fordi jeg har fått greie resultater og sånt, da føler jeg at jeg har fått mye mer kunnskap”. (Hassan)

Det å planlegge tidsbruk, og å klare å gjennomføre etter planen kan også være et mål på om en lykkes med studiene eller ikke. To av informantene i studien refererer først og fremst til effektiv tidsbruk og en godt strukturert studiehverdag når de blir spurt om å utdype følelsen av å lykkes. Noe av det som kan sees på som spesielt interessant knytta til de to informantene som faller innenfor denne kategorien, er at de har en ganske ulik hverdag hva gjelder familieliv og forpliktelser utenfor jobb og studier. Roar uttrykker at hverdagen er hektisk med småbarn og prioriteringer som gjerne går foran studiene på kveldstid og i helgene. Eva har ingen barn, men er opptatt av å bruke tiden sin effektivt for å ta vare på fritiden.

Når Roar blir spurt om å utdype hva han legger i det å lykkes som student, så er det blant annet det å bruke samlingsukene effektivt som blir trukket frem.

”Jeg synes at jeg er effektiv og får mye ut av samlingene. Jeg klarer også å følge med bra i forelesningene, så jeg får mye ut av de”. (Roar)

Eva bruker også ordet effektiv, men bruker forholdet mellom arbeidsoppgaver og studiearbeid som eksempel på hva hun legger i effektiv tidsbruk.

”Når jeg gjør en ting, så liker jeg å gjøre den ene tingen. Det er mer effektivt. Enten så må man gjøre det man skal gjøre helt, eller så gjør jeg det ikke”. (Eva)

Dette var også Evas strategi for å gjøre plass til studier i løpet av arbeidsdagen. Hun uttrykte at hun ikke likte å dele opp arbeidsdagen, men heller satte av hele dager til studiearbeid når hun hadde behov. Når Eva utdyper hvorfor hun føler at hun lykkes som student, så nevner hun også hvordan hun har klart å sette av tid til studiene selv om det er mye på jobb.

”Folk blir ikke nødvendigvis fornøyd med de prioriteringene du gjør, så for de som er sånn som skal gjøre alle til lags hele tiden, så kan det nok være utfordrende”. (Eva)

En måte å tolke Evas utsagn på er at det å lykkes som student handler om å være i stand til å prioritere studiene og egne interesser fremfor andres i perioder. Ut fra sitatet kan det kanskje også virke som hun har tatt noen tøffe valg, og at det ikke alltid har vært like mye forståelse og støtte fra kolleger. I slutten av sitatet påpeker Eva at det kan bli en utfordring for den som

skal gjøre andre til lags hele tiden. Dette kan kanskje tolkes dit hen at Eva mener det å ta tøffe valg som ikke faller i like god jord hos alle er en forutsetning for å lykkes med studiene etter hennes mål.

4.2 Læringsstrategier

Resultatene i denne studien viser at den enkeltes opplevelse av å lykkes med læring kan være et resultat av at de når ulike mål de har satt seg. I følge Weinstein og Hume (1998) er god kjennskap til, og bevisst bruk av læringsstrategier en forutsetning for å lykkes med læring. Med bakgrunn i intervjuene så kan det virke som samtlige informanter er noe usikre på hva selve begrepet læringsstrategi innebærer. Det kan også se ut til at de har ulike forståelser og legger ulikt innhold i begrepet.

En overordnet strategi for å lykkes med studiearbeid er at man har evnen til selvregulering, som Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) også omtaler som en komponent innen strategisk læring. Evnen til selvregulering innebærer blant annet faktorer som tidsplanlegging og overvåking av egen læring på et overordnet nivå, samt effektiv bruk av læringsstrategier. Weinstein, Acee og Jung (2011) presenterer en tredelt kategorisering av konkrete læringsstrategier; Hukommelsesstrategier, elaboreringsstrategier og organiseringsstrategier. I det følgende presenteres resultatene fra intervjuene i forhold til disse kategoriene.

4.2.1 Selvregulering

Å sette seg mål for studiearbeidet, samt å styre tiden en har til disposisjon er viktige faktorer innen selvregulering (Weinstein, Bråten og Andreassen, 2006).

Gunhild er en av informantene som er opptatt av målsetting, og sier blant annet at hun synes det er vanskelig å motivere seg om hun ikke har et mål å jobbe mot.

”Hvis ikke jeg jobber mot et mål, så er det ingen vits å gjøre noe”. (Gunhild)

Ut i fra dette sitatet kan det se ut for at Gunhilds mål gir arbeidet mening. En kan kanskje tenke seg at det ligger naturlig for Gunhild å sette seg mål i arbeidet med studiene, siden hun uttrykker at det er lite vits i innsatsen uten en målsetting.

Roar nevner også det å ha en målsetting når det blir snakk om hans tilnærming til læring. Han sier blant annet at han ikke tenker så langt frem som til målet om en mastergrad, men at han heller setter seg mindre delmål på veien. Videre så legger han til at disse delmålene gjerne kan være den nærmeste eksamen eller innlevering.

”Jeg har jo mange sånne delmål som jeg kanskje ikke tenker så mye over at jeg har. Jeg tenker litt i små steg, men det ikke noen bevisst målsetting”. (Roar)

Roar sier rett frem at det ikke er snakk om noen bevisst målsetting. Dette kan en kanskje tolke dit hen at eksamen som mål for læringen kan virke så opplagt at det ikke er så lett å være seg bevisst denne målsettingen. Samtidig så kan en også sette spørsmålstegn ved hvor effektivt et mål fungerer, når en ikke tenker så mye på det. Om en sammenligner Gunhild og Roar, så kan det se ut for at Gunhild bruker målene hun har satt seg mer aktivt i studiearbeidet. Det er allikevel bare Roar som helt spesifikt har nevnt eksamen som en målsetting. Han sier også at han tenker små steg, og dette kan jo kanskje være en del av en strategi som gjør det enklere for Roar å komme seg gjennom hele masterstudiet.

Tidsplanlegging inngår også i selvreguleringskomponenten. Det kan handle om å planlegge, men også om å ha oversikt over den tiden en har til rådighet for å bruke den best mulig. Både Hassan og Tomas forteller at de har hatt lite anledning til å gjøre unna studiearbeid i arbeidstiden. For dem begge har det gått mange kvelder og helger, og i den sammenheng nevnes både evnen til å jobbe konsentrert, og viktigheten av å bruke tiden godt. De sier begge at de klarer å jobbe jevnt og trutt, og at skippertak hører sjeldenhetene til.

Hassan sier blant annet at det er så travelt på jobb, at den stramme timeplanen tvinger han til å planlegge og strukturere studiearbeidet på samme måte som arbeidsdagene. Tomas er opptatt av sin egen evne til å si nei til arbeidsoppgaver på jobb, når den totale arbeidsbelastningen oppleves for stor. Han uttrykker at han gjerne skulle vært flinkere på dette, og presiserer samtidig at:

”Man liker å si at man jobber best under press, men det er en floskel altså. Det skal ikke være sånn etter mitt skjønn, for du blir sliten av det”. (Tomas)

Ut fra det både Tomas og Hassan forteller i intervjuene, så kan det se ut til at de begge mener at en travel hverdag gjør tidsplanlegging helt nødvendig. De sier begge at de er opptatt av å bruke tiden effektivt, og i samme setning nevner de travle dager på jobb. En tolkning av dette kan være at de ser på tidsplanlegging som noe som tvinges frem, og ikke nødvendigvis en strategi som er valgt bevisst for å fremme læring. En kan kanskje derfor si at Tomas og Hassan tilskriver denne effektive planleggingen av tiden, nettopp høy arbeidsbelastning.

Tomas nevner også evnen til å si nei til arbeidsoppgaver. Når han sier han gjerne skulle vært flinkere til det, så kan det virke som han opplever dagene som litt for travle fordi han tar på seg for mye. Om en skal tolke dette, så kan det kanskje handle om å ha en slags oversikt over egen kapasitet, noe som en igjen kan tenke seg at fungerer som et utgangspunkt for god tidsplanlegging. Det kan derfor tenkes at det Tomas forsøker å si, er at en behøver en evne til å rydde plass for å kunne bruke tiden på best mulig måte. Dette er et tydelig tegn på evne til selvregulering. I sitatet ovenfor nevner han jo også det å jobbe under press, og at det ikke er en ideell situasjon fordi en blir utslitt. Det synes som at Tomas ser stress som et resultat av dårlig tidsplanlegging, noe en bør unngå.

Roar er også en av de som legger stor vekt på effektiv tidsbruk, men han uttrykker seg på en litt annen måte og legger ikke så stor vekt på tidspress. Som nevnt tidligere, så bruker Roar eksamen som et mål for arbeidet. Systematisk tilnærming til læring og oppgaveløsning er også en del av evnen til selvregulering (Weinstein, Acee & Jung, 2011). Når Roar snakker om effektiv tidsbruk, så kan en kanskje tolke hans utsagn dit hen at han er opptatt av å legge opp studiearbeidet på den mest effektive måten ut fra hvilken eksamensform det enkelte emnet har.

”Hvis det er hjemmeeksamen så handler det litt mer om å sortere og få oversikt over stoffet. Og hvis det er en skoleeksamen så er det viktigst å prøve å finne ut av hva som kan være aktuelt og prøve å lese seg litt opp på det. Så eksamen endrer studieteknikken”. (Roar)

En mulig tolkning av sitatet ovenfor kan være at disse valgene for Roar handler om nettopp effektivitet. Med eksamensformen i tankene allerede i oppstarten av et fag, så kan han kanskje få følelsen av at han prioriterer arbeidsmetoder og tidsbruk mer hensiktsmessig frem mot fagets avslutning. Dette kan også sees på som en form for planlegging av tiden, men med

eksamensform som orientering i motsetning til arbeidsbelastning i Tomas og Hassan sitt tilfelle.

4.2.2 Konkrete læringsstrategier

Bruken av, og forholdet til konkrete læringsstrategier i dette utvalget ser ut til å variere fra lite eller ingen bruk og bevissthet, til en mer betydelig metakognitiv bevissthet, og flere tanker om hva som fungerer best for eget læringsutbytte. Gunhild er en av de informantene som uttrykker størst usikkerhet knyttet til eget forhold til læringsstrategier. En kan også si at det kommer frem at hun ikke er så bevisst på hvordan hun jobber med lærestoffet. Hun sier blant annet at hun helt sikkert har spesielle teknikker, men at hun tror de varierer litt. Dette kan en tolke som at Gunhild har lite kunnskap om læringsstrategier, og at hun derfor ikke helt vet hva hun kan svare på spørsmålet.

4.2.3 Hukommelsesstrategier

Når man bruker pugging for å lære seg nytt stoff, er vi inne på det som Weinstein, Acee og Jung (2011) kaller *Hukommelsesstrategier*. Gunhild snakker en del om sin evne til å huske lærestoff. Samtidig sier hun også at hun alltid har fått til ting lett, og med minimal innsats. En tolkning av dette kan derfor være at Gunhild har med seg læringserfaringer som tilsier at en ikke behøver avanserte læringsstrategier for å gjøre det godt på studiet.

”Jeg pugges det som trengs rett før eksamen. Jeg er god på å trekke ut essensen i ting, og jeg husker godt. Det har jeg bestandig gjort”. (Gunhild)

Denne strategien handler om nettopp å repetere det en forsøker å lære seg. Når en pugges gloser til en gloseprøve, eller forsøker å lære seg ordlyden i en definisjon så er det gjerne snakk om enkel repetering av stoffet. Ut fra Gunhilds utsagn, så er det derfor nærliggende å tro at hun i stor grad forholder seg til denne kategorien læringsstrategier. Det kan også virke som Gunhilds positive erfaringer knyttet til pugging av lærestoff i siste liten har svekket hennes tro på effekten av mer avanserte strategier som krever mer komplekse kognitive prosesser.

Som en motsetning til Gunhilds pugging av lærestoff, sier Tomas at han har behov for å la lærestoffet modnes i hodet en tid før det sitter godt. Vi skal i neste avsnitt om elaboreringsstrategier se hvordan Tomas opplever denne måten å lære på.

4.2.4 Elaboreringsstrategier

Det å trekke inn egne erfaringer og meninger for å lære noe nytt er det som karakteriserer elaboreringsstrategiene (Weinstein, Acee & Jung, 2011). Tomas opplever at ny kunnskap knyttes til det han kan fra før helt automatisk. Sitatet nedenfor kan fungere som en illustrasjon på hvordan Tomas gir denne kognitive prosesseringen tid. Den store forskjellen på Gunhild og Tomas tilnærming til lærestoffet, kan derfor tenkes å være en kombinasjon av bevisst strategibruk og tidsbruk.

”Jeg må jobbe med det litt jevnt og trutt, og det må ligge å kverne litt i hodet over lang tid”. (Tomas)

Gunhild på sin side sier at hun synes at andre kompliserer læring ved å trekke inn egne erfaringer og meninger.

”Jeg trekker ikke inn mine egne erfaringer og meninger for å komplisere ting. Jeg liker å slappe av”. (Gunhild)

Ut fra dette utsagnet kan det se ut til at Gunhild tar avstand fra elaborering, kanskje uten å være bevisst det selv. Gunhild sier hun synes det er for arbeidskrevende å trekke inn tidligere kunnskap og erfaringer, og at hun derfor forsøker å ha som strategi å holde ny kunnskap adskilt fra det hun har med seg fra tidligere.

Der Gunhild på et vis motsetter seg elaborering, og sier at hun synes det er minst komplisert å holde ny kunnskap atskilt fra det hun kan fra før, sier Tomas at han mener dette er noe som skjer helt automatisk for hans del. Her kan en derfor si at en har to motpoler hva gjelder det en tenker om elaboreringsstrategier. Vi snakker gjerne om at vi trenger ”knagger” å henge ny kunnskap på, noe som preger denne strategien. Elaborering innebærer mer avanserte strategier, der man utdyper og organiserer den kunnskapen en har tilegnet seg. Helt enkelt, så handler det om å sette ny kunnskap i sammenheng med noe en kan fra før (Weinstein, Acee &

Jung, 2011). Tomas sier at han i prosessen for å forstå lærestoffet har god hjelp i å koble teori til erfaringer fra arbeidslivet.

”Det går helt naturlig at jeg tenker litt i mot hva jeg jobber med, og hva jeg har jobbet med”. (Tomas)

Det kan kanskje se ut til at dette ikke er noe Tomas gjør bevisst, siden han påpeker at dette går helt naturlig. Han er også tydelig når han sier han mener at ingen kan isolere ny kunnskap fra tidligere lærdom. Om en skal tolke dette, så kan det se ut for at det Tomas forsøker å si er at kognitiv prosessering er noe som kommer naturlig, og ikke noe en behøver å være bevisst på.

Elaboreringsstrategier kan ta mange former, og blant disse kan diskusjon og analyse, sammenligninger og oppgaveløsning fungere som eksempel på elaborering i mer avansert form. Enklere varianter trenger ikke innebære at en har forstått stoffet, slik som å lage oppsummeringer (Weinstein, Acee & Jung, 2011). Eva er en av de informantene som er mest tydelig på hvilken strategi hun i størst grad benytter seg av.

”Hovedsakelig så er min studieteknikk å gjøre mye oppgaver. Det er på en måte min hovedstudieteknikk tror jeg”. (Eva)

Hun sier også at hun gjerne veksler mellom å løse oppgaver alene, eller i gruppe med andre. Ut fra sitatet så kan det se ut til at Eva varierer sin strategibruk. En kan alt i alt tolke hennes utsagn dit hen at hun er bevisst sin bruk av oppgaveløsning som strategi, og det kan også se ut til at hun har tatt et aktivt valg fordi dette er noe som oppleves å fungere. Sitatet nedenfor illustrerer nettopp dette.

”Jeg har ikke noen sånne grunnprinsipp om flere forskjellige studieteknikker. Jeg har bare gjort det som har funka for min del, og da har jeg ikke grubla noe mer på det”.
(Eva)

Samtidig som det kan virke som Eva har tatt et bevisst valg når det gjelder oppgaveløsning som en god læringsstrategi, kan det også se ut til at Eva tenker at idealet er å ha flere forskjellige teknikker eller metoder for å tilegne seg fagstoff. Dette fordi hun understreker at hun bare har gjort det som fungerer for henne, og ikke har gjort noe aktivt for å utvide sitt

repertoar. Samtidig kan en ikke utelukke at Eva noe ubevisst har prøvd seg frem med ulike strategier, og funnet en som oppleves riktig for henne i de fleste læringssituasjoner.

En annen av informantene som også nevner at det å jobbe med oppgaver fungerer godt, er Hassan.

”Når jeg jobber med oppgaver, og konsentrerer meg om å jobbe med stoffet, det er det jeg synes jeg har hatt mest igjen for”. (Hassan)

På samme måte som Eva henviser Hassan til at det fungerer for han. Når han sier at det er den fremgangsmåten som gir han mest igjen for innsatsen, så kan en tolkning av dette være at han har forsøkt andre strategier for å tilegne seg stoffet som ikke har gitt samme resultat. At flere av informantene i denne studien nevner oppgaveløsning som fremgangsmåte, har kanskje sammenheng med det fagområdet de studerer innenfor. De tar en mastergrad innenfor ingeniørfag, som gjerne innebærer mye regning. Tomas sier blant annet at det i noen fag er avgjørende for resultatet at en har jobbet nok med oppgaver.

”I fag der det er fryktelig mye utregning av formler, så må du ha jobbet nok med oppgaver i forkant. Om du bommer på noen av formlene, så får du feil utregning, og da blir svarene feil og du får dårlig karakter”. (Tomas)

Flere av informantene har opplyst om at det er en del regning i de fleste fag, og at gamle eksamensoppgaver er gjort tilgjengelige for dem. En kan derfor tenke seg at det er flere som benytter seg av disse, og opplever det samme som Tomas. Sitatet kan sies å illustrere det utbyttet en får av å bruke oppgaveløsning som strategi. Han henviser også til karakterer, og en kan derfor tolke sitatet som en slags indirekte tale fra Tomas, der han forsøker å si at det å løse oppgaver er en god strategi i enkelte fag fordi eksamensformen bygger på oppgaveløsning i samme form.

4.2.5 Organiseringsstrategier

Organiseringsstrategier krever også komplekse kognitive prosesser, på samme måte som elaboreringsstrategiene. Det som skiller de to er at organiseringsstrategier i større grad dreier seg om å gi lærestoffet ny struktur, med mål om å overføre informasjon til langtidsminnet

(Weinstein, Acee & Jung, 2011). Ingen av informantene kommer med uttalelser som gir noen tydelig indikasjon på at de bruker organiseringsstrategier. Roar har (som nevnt tidligere) fokus på eksamensform i sitt arbeid med studiene, og tilpasser innsatsen deretter. Han sier blant annet at:

”Hvis det er hjemmeeksamen, så handler det litt mer om å sortere og få oversikt over stoffet”. (Roar)

Sitatet viser at Roar er opptatt av å få oversikt over lærestoffet. Han sier ikke noe spesifikt om hvordan han går frem for å tilegne seg denne oversikten, men en kan kanskje anta at han er inne på noe som kan relateres til denne typen strategi. Uten at Roar nevner tankekart spesifikt, så kan denne måten å sortere og få oversikt over stoffet på allikevel fungere som et eksempel. En tar da utgangspunkt i et tema som skrives midt på et ark, og ut fra hovedtemaet tegnes greiner ut til relaterte tema, spørsmål og annet for å illustrere sammenhenger.

4.3 Mestringsforventninger

Mestringsforventninger handler om hvorvidt en har tro på sin egen evne til å mestre en gitt oppgave (Bandura, 1977). Det er bevist at mestringstro kan påvirke utfallet av ulike aktiviteter eller utfordringer, dette er derfor en teori som ofte blir knyttet til akademiske prestasjoner (Schunk, 1991). Alle informantene i denne studien uttrykte en relativt solid tro på egen mestring, om enn på litt ulike vis.

”Jeg tror ikke jeg har noen problemer med mestring i det hele tatt jeg, hvis jeg bare gjør en innsats”. (Gunhild)

Når det gjelder mestringsforventninger, så uttrykker Gunhild en sterk tro på egne evner, og sier at det avhenger av innsatsen hun legger i arbeidet. Når hun opplever å ikke mestre noe, så sier hun det bunner i for dårlig innsats, og gjerne for liten interesse for det hun holder på med.

”Hvis jeg bare blir interessert i ting, så får jeg det til”. (Gunhild)

Gunhild understreker flere ganger at interessen er avgjørende, og at de fagene hun ser relevansen i, er de fagene hun gjør det best i. Gunhild uttrykker at gode karakterer er viktig

for henne. Det er interessant at Gunhild legger så stor vekt på gode resultater som hun gjør, og samtidig ser at interessen påvirker motivasjonen til å gjøre en innsats i så stor grad at hun lar det gå ut over resultatene i mindre interessante fag. En tolkning av dette kan være at den ytre motivasjonen som gode karakterer er, ikke alltid er sterk nok til å holde motivasjonen oppe. Når noe oppleves interessant og relevant, så kobles gjerne en indre motivasjon for læring inn i større grad, som igjen gjør det lettere å holde trykket oppe. For Gunhild sier også følgende:

”Jeg lærer godt når jeg er interessert i det jeg skal lære”. (Gunhild)

Tomas og Hassan har til felles at de har voksne barn, og at det er en god stund siden de sist satt på skolebenken. De uttrykker begge at de er glade i å lære nye ting, og nevner også at de har takket ja til mange tidligere muligheter for faglig påfyll, som kurs og seminarer. Det som kanskje kan sies å være det største skillet mellom dem, er hvordan de snakker om troen på egen mestring. Hassan var i utgangspunktet noe skeptisk til om han ville greie å fullføre hele masterstudiet, og startet med å melde seg opp i enkeltkurs. Det var allikevel ikke bare manglende tro på egne evner som ble trukket frem som årsak. Hassan uttrykte at arbeidsmengden på jobb var varierende, og vanskelig å forutse. Det ble til at Hassan meldte seg opp til hele masterstudiet, og han sier nå at:

”Jeg er ganske sta. Jeg gir meg ikke så lett. Jeg vil gjerne klare å finne ut av ting, og prøve å løse det”. (Hassan)

Ut i fra dette sitatet så kan en tolke det slik at Hassan tilskriver suksessen sin evne til å holde ut i tøffe tider, og ikke gi seg. Hassan har en høgskoleutdanning fra tidligere, og en kan anta at det å ha fullført en utdanning fra før påvirker hans tro på egen gjennomføringsevne. En slags utholdenhet, som kanskje kan sies å bunne i tro på egen mestring.

Når Tomas blir spurt om sitt forhold til mestring, så er det i mye større grad klar tale.

”Jeg har klokkestro på meg selv jeg, så mestringa det er jeg ikke noe redd for altså”.
(Tomas)

Han utdyper videre at det er innsatsen det står på, og understreker at så lenge en jobber hardt nok for å få det til, så vil det gå til slutt.

”Jeg har jo den innstilling at egentlig så mestrer man alt bare man jobber hardt nok for det”. (Tomas)

Dette kan en tolke dit hen at Tomas har positive erfaringer med seg fra tidligere, som tilsier at han får det til om han jobber nok med noe. Erfaringene Tomas og Hassan har med seg fra et langt arbeidsliv er også noe de begge trekker frem og knytter til mestringstro. Som Hassan sier så har han en grunnleggende forståelse, og dette kan jo også tenkes å være utgangspunkt for en sterkere tro på egen mestring.

”Nå har jo jeg jobbet i mange år, så jeg kjenner jo til mange av de fagområdene vi har vært gjennom fra før da, så jeg har en god forståelse for de kursene jeg har tatt”. (Hassan)

Også Eva og Roar er begge klare på at de har god tro på egen evne til å gjennomføre studiene på en tilfredsstillende måte. Det er allikevel forskjeller i hvor stor vekt de legger på å sammenligne seg selv med andre. På spørsmål om de har tro på egen mestring svarer de følgende:

”Jeg har sikkert litt mer av det enn gjennomsnittet, fordi jeg er vant til at ting ordner seg. Jeg bruker ikke noe tid på å bekymre meg for om jeg får det til”. (Roar)

”Mestringsfølelsen er ganske bra, jeg ser ikke noen grunn til at jeg ikke skulle få til det, for det er veldig mange andre som gjør det”. (Eva)

Eva peker flere ganger på at når andre får det til, så ser hun ingen grunn til at hun ikke skal få det til. Hun retter på den måten fokuset utover, og sammenligner seg med andre. Når hun blir utfordret på tidligere studieerfaringer, så peker hun allikevel på at hun henter frem suksesser fra tidligere, for å minne seg selv på egne evner.

”Jeg har jo vært i den situasjonen før, og fått til vanskelige ting og gjort det bra, så hvorfor skal jeg ikke det denne gangen. Det er min tankegang av og til, når man støter på et problem”. (Eva)

Hun peker også på sin egen innsats dersom noe ikke går så bra:

”Hadde jeg brukt mer tid på det på høgskolen, så hadde dette vært enklere nå”. (Eva)

For Roar sin del så sier han blant annet at han ikke bruker tid på å bekymre seg. En måte å tolke dette på er at Roar har en avslappet holdning til studiene grunnet positive skoleerfaringer fra tidligere. Han sier også rett ut at han er vant til at ting går bra til slutt, og er klar på at forståelse er en prosess som tar tid.

”(…) man finner jo ut av det. Det er jo en prosess man må gjennom for å skjønne ting”. (Roar)

Ut i fra dette kan det se ut til at Roar er opptatt av å gi læringen tid, og at han kanskje er vant med at ny kunnskap vil modnes og bli mer forståelig etter hvert. Denne tankegangen kan videre tenkes å fungere som en forklaring på Roar sitt fokus på å ikke bekymre seg, som kommer frem i et tidligere sitat.

4.4 Oppsummering

Alle de ulike holdningene til det å lykkes som student kan kanskje sies å handle om hvilke mål en har satt seg som deltaker i et studieløp. Det interessante er at disse målene ikke nødvendigvis er uttalt eksplisitt, men når informantene reflekterer rundt det å lykkes som student, så får man en forståelse av hva som er deres mål med deltakelsen, og ikke minst hva som er viktig for dem.

Det kan se ut til at samtlige informanter har noe mangelfull kunnskap og bevissthet knyttet til læringsstrategier og bruken av dem. På grunnlag av uttalelser fra informantene kan det likevel tolkes som at de bruker en del strategier. Det virker som de fleste informantene har sine bestemte måter å studere på, og flere nevner hvilke metoder eller fremgangsmåter de aller helst benytter seg av. De begrunner gjerne sine valg ut fra hva som er mest effektivt, hva som gir best uttelling, eller hva som oppleves å fungere best for dem. Ut i fra dette kan det virke som de fleste har kommet frem til hvordan de på beste vis tilegner seg fagstoff, men selve begrepet læringsstrategi virker de noe ukjente med. Det viser seg i tillegg at de fleste utsagnene de kommer med passer best inn under kategoriene selvregulering og elaborering.

Målsetting og tidsplanlegging er også blant det som går igjen. Det er også flere som opplyser at å løse oppgaver er en strategi som fungerer godt. Hukommelsesstrategier og organiseringsstrategier forekom i mindre grad.

Alle informantene uttrykker at de har tro på egen mestring, om enn i noe varierende grad. Denne variasjonen kommer spesielt godt frem i hvor tydelig de kommuniserer denne troen på seg selv og sine evner. Noen er helt klare på at de ikke har noe problem med mestring, og at de vet de får ting til så lenge de jobber for det. Andre er kanskje noe mer tilbakeholdne, men ingen av informantene tviler på at de vil klare å gjennomføre studiet. Det er heller ingen av informantene som uttrykker tvil knyttet til mestring, men en kan se forskjeller i hvordan de snakker om mestringstro. Mens Hassan vektlegger sin evne til å ikke gi seg når noe er vanskelig, så velger Eva å sammenligne seg med andre som får det til.

5. Oppsummering og diskusjon

Med utgangspunkt i problemstillingen, så er hovedfokuset i denne studien å se nærmere på voksne, fleksible studenters opplevelse av å lykkes med studiene, og hvordan bruken av læringsstrategier og mestringstro kan påvirke denne opplevelsen. I dette kapitlet vil funnene i studien bli diskutert opp mot de teoretiske perspektivene.

Resultatene som viser informantenes opplevelser av å lykkes vil først bli sett sammen med den spesielle studiesituasjonen de er i som fleksible studenter. Deretter følger et avsnitt om informantenes forhold til og bruk av læringsstrategier, sett opp mot relevant teori. Etter dette tas temaet mestringsforventninger opp, sett i forhold til i hvor stor grad dette er et grunnlag og en drivkraft for læring. Til sist kommer et avsnitt der jeg forsøker å knytte det hele sammen, med det mål å si noe om i hvilken grad opplevelsen av å lykkes med studiene påvirkes av forholdet en har til å bruke læringsstrategier og hvor sterke mestringsforventninger en har.

5.1 Å lykkes som voksen, fleksibel student

Voksne studenter velger gjerne fleksible studiemodeller, siden det ofte passer bedre inn i en hverdag som består av andre forpliktelser som jobb og familie (Rønning, 2009b). Den erfaringsbaserte mastergraden informantene i denne studien følger er samlingsbasert, og passer derfor inn under kategorien fleksibel studiemodell. En kan kanskje tenke seg at nettopp studiemodellen med samlingsbasert undervisning kan være en av grunnene til at samtlige informanter opplever å lykkes med sine studier. Dette bekreftes langt på vei gjennom denne undersøkelsen.

For eksempel nevner en av informantene samlingene som noe svært positivt. Denne personen sier blant annet at han synes det er lettere å få gjort ting når han får jobb og familie litt på avstand under samlingsukene. Han knytter også det å bruke tiden effektivt direkte til opplevelsen av å lykkes med studiene.

Dette kan sies å harmonere med hvordan Rønning (2009a) definerer en fleksibel student. Hun hevder blant annet at det er særegent for denne gruppen at de er nødt til å tilpasse og kanskje også styre sin akademiske aktivitet etter de plikter som følger hverdagslivet. Videre så hevder hun at den ”ideelle, fleksible student” er selvregulert og selvstyrt i sitt arbeid. En kan se for

seg at det er nettopp derfor denne informanten er opptatt av å bruke samlingene effektivt. Det kan tenkes at det hjelper å ha et tydelig skille mellom den normale hverdagen med jobb og familie, og studiesituasjonen. Det er kanskje også vanskelig å finne tid til studier i en hverdag som tidligere ikke inneholdt dette ekstra momentet. Det kom til uttrykk gjennom intervjuene at dersom man har oversikt over den tiden som er til rådighet, kan man planlegge etter dette. Dette er nettopp et eksempel på selvstyring. God kontroll på tidsplanlegging og tidsbruk vil i følge Rønning (2005) øke bevisstheten rundt det tempo og den progresjon en har i studiearbeidet. Denne innsikten i egen situasjon vil deretter gjøre det mulig å regulere sin innsats.

Det som er interessant er at selv om alle informantene opplever at de lykkes som studenter, så kan det virke som det de legger i å lykkes varierer noe. Et eksempel på dette som kom fram handler om effektiv tidsbruk, og at dette er nettopp den faktoren som avgjør om en er i stand til å fullføre en mastergrad ved siden av jobb.

Et annet eksempel på opplevelse av å lykkes er følelsen av å ha lært noe nytt. Dette kom fram i sammenheng med at noen av informantene oppgav å ha nettopp økt kunnskap som mål med deltakelsen. I denne sammenhengen utdypes dette med at resultatene ikke nødvendigvis er det viktigste, og at toppkarakterer ikke var et mål i seg selv.

Responsene fra de som ble intervjuet illustrerer at opplevelsen av å lykkes henger tett sammen med hvilket mål en har satt seg med deltakelsen, og hva som ligger til grunn for deltakelsen overhode. Når det gjelder voksne studenter så handler gjerne beslutningen om å begynne på en utdanning om å kompensere eventuelle kunnskapsbrister, eller om muligheten for nye ansvarsområder i nåværende jobb eller en helt ny karriere (Fejes et al., 2009). Når flere av informantene sier de har som mål å utvide sin kunnskap, så kan jo dette tenkes å handle om noe mer. Kanskje har de et ønske om å få større ansvar i jobben, eller de ønsker å øke sin kompetanse på et felt de allerede har stort ansvar for. Nå er det jo også sånn at disse informantene er godt voksne, og kanskje kan ønsket om ny kunnskap henge sammen med at unge, nyutdannede kommer med oppdatert kunnskap som de selv opplever å mangle. Det viser seg at særlig en av informantene er opptatt av koblingen mellom den kunnskap og de erfaringer han har med seg fra et langt arbeidsliv, og den nye, teoretiske kunnskapen. Dette er et eksempel på at læringsstrategien elaborering både oppleves nødvendig og kommer naturlig. En kan derfor tenke seg at den realkompetansen de har med seg inn i studiet er svært

betydningsfull, men at den også kan utvides ved å oppnå en større innsikt i nyere teorier og forskning på fagområdet.

5.2 Læringsstrategier: Kunnskap og bevissthet

Det som står igjen som det mest fremtredende inntrykket fra intervjuene hva gjelder læringsstrategier, er informantenes noe mangelfulle kunnskap og bevissthet om dette. Dette kan tenkes å påvirke den enkeltes evne til å lykkes med læring, for i følge Weinstein og Hume (1998) så er nettopp god kjennskap til, og bevisst bruk av læringsstrategier en forutsetning. Det som er interessant å se, er at de tross denne manglende bevisstheten kommer med gode refleksjoner rundt egen tilnærming til lærestoffet, og at de gjerne også har funnet frem til en eller flere strategier som oppleves å fungere godt. En informant sa også at han gjerne varierte sin fremgangsmåte etter hvilken eksamensform det enkelte emnet hadde. Dette kan se ut til å sammenfalle med Weinstein og Humes (1998) definisjon av læringsstrategier som den atferd, de tanker og handlinger en som student engasjerer seg i knyttet til å innhente og bearbeide nytt lærestoff.

En kan undres på om det er selve begrepet *læringsstrategi* som oppleves litt fremmed? Dette kan kanskje være en svakhet i utformingen av intervjuet. Det er jo en kjent sak at intervjuerens vokabular kan være preget av fagterminologi som ikke er like kjent blant informantene. Selve begrepet læringsstrategi er kanskje ikke så ukjent, men det kan tenkes at det blir noe annet når en skal uttale seg om eget forhold til et begrep man kanskje ikke bruker så ofte. Her kan en tenke seg at det ville vært hensiktsmessig å sett på hvordan spørsmålene om læringsstrategier er formulert, og deretter utformet de med større fokus på dagligtalen siden samtlige informanter virker å være noe ubevisste sin strategibruk. Videre så kunne en kanskje trodd at de som deltar med en forventning om læring som mål, hadde et mer bevisst forhold til læringsstrategier enn informantene har andre mål for deltakelsen. Dette viser ikke datamaterialet noe tegn til å bekrefte.

5.2.1 Selvregulering

Selvregulering er sammen med kunnskaper, ferdigheter og motivasjon hovedkomponenter i Weinstein, Bråten og Andreassens (2006) modell for strategisk læring (Figur 1). Evnen til selvregulering kan også sies å være en overordnet strategi for å lykkes med studiearbeid, og i

analysen vises det til flere utsagn som kan underbygge den påstand at de fleste av informantene i denne studien innehar denne evnen. En av informantene uttrykker at det er spesielt viktig med et mål å jobbe mot. Dette understrekes veldig tydelig ved at denne personen sier det ikke oppleves som meningsfullt å gjøre noe dersom målet med arbeidet ikke eksisterer i ens bevissthet.

Som Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) påpeker kan studenter som har spesifikke mestringsmål å orientere sin innsats mot, oppleve høyere grad av motivasjon og tro på egen mestring. En informant sier at det fungerer godt å ha et mål langt der fremme, og orienterer sin innsats etter målet om en mastergrad. Det kommer også frem i intervjuene at dette med målsetting kan oppleves litt forskjellig. For å illustrere dette så nevner en annen informant at det oppleves mest meningsfullt å sette seg mange delmål på veien, og at den motivasjonen målet gir kommer best frem ved å tenke i små steg. For denne informanten blir målet om en mastergrad for langt fram i tid.

Tidsplanlegging, som tidligere er nevnt, inngår også i selvreguleringskomponenten. Det viser seg at nettopp målsetting og tidsplanlegging er de to faktorene som går igjen under selvregulering som læringsstrategi. Ingen av informantene nevner strategier for å ha kontroll på egne følelser, som ved stress og prestasjonsangst, men en kan kanskje tenke seg at negative følelser holdes under kontroll ved nettopp å ha klare mål å jobbe mot, og ved å planlegge og bruke tiden godt.

5.2.2 Konkrete læringsstrategier

Der selvregulering er en evne den lærende vil ha fordel av å inneha, er de neste kategoriene til forskjellig av mer konkret karakter. Hukommelsesstrategier, elaboreringsstrategier og organiseringsstrategier er kategorier av læringsstrategier slik de presenteres av Weinstein, Acee og Jung (2011). Ut fra denne tredelingen kan det se ut til at elaborering er den mest utbredte formen for læringsstrategi i denne studiens utvalg. Elaborering handler i sin enkelhet om å knytte ny kunnskap til noe en kan fra før. Dette kan en blant annet oppnå gjennom oppgaveløsning, som viser seg å være en svært utbredt strategi blant informantene i denne studien. Å løse oppgaver som strategi er bare en av mange former for elaborering, noe som også bidrar til å forsterke det inntrykk av at oppgaveløsning er den mest brukte strategien i dette utvalget. Ingen av informantene nevner at de lager oppsummeringer av kapittel,

sammenligner for å finne likheter og ulikheter eller bevisst lærer bort fagstoff til andre for å nevne noen andre varianter (Weinstein, Acee & Jung, 2011).

Det er flere informanter som helt spesifikt sier at å løse oppgaver er noe som fungerer godt for dem og gir best uttelling knyttet til læringen. Denne oppslutningen om oppgaveløsning som strategi kan derfor tenkes å ha sammenheng med det studiet de har til felles, en master i ingeniørfag. Som en informant understreker så er det i flere fag utregning av avanserte formler, noe som krever trening. Det kan derfor tenkes at utvalget i denne studien, som består av studenter som alle følger det samme studieløpet vil påvirke resultatet noe. Det kan også tenkes at oppslutningen om de ulike strategiene ville sett annerledes ut om informantene hadde tilhørt ulike fagområder.

Det som er interessant i denne sammenhengen, er at den enkeltes mål med deltakelsen i dette utdanningsopplegget varierer, selv om strategibruken er noenlunde lik. En informant opplyser at å bruke tiden effektivt er et mål på å lykkes, fordi det å ta vare på fritiden oppleves som viktig. En kan derfor tenke seg at denne personen først og fremst holder seg til oppgaveløsning der det er mulig, fordi det oppleves mest effektivt rent tidsmessig. Andre informanter sier derimot at det å lære noe nytt er deres mål på om de lykkes med studiene. Her kan kanskje valget av strategi bunne i noe annet? Kanskje så opplever de at oppgaveløsning er den strategien som gir de best uttelling hva gjelder opplevelsen av å lære seg det lærestoffet en arbeider med.

Alle informantene bortsett fra en person sier at de bruker elaboreringsstrategier, om enn i ulike varianter og i ulik grad. Det som kanskje er mest interessant ved den personen som skiller seg ut, er at hun har stort fokus på at hun får til ting lett. Informanten opplyser at hun derfor ikke behøver å legge inn noen stor innsats for å oppnå gode resultater. Denne holdningen kan tenkes å bygge på erfaringer den lærende har gjort seg gjennom sin studietid, og disse læringserfaringene kan videre tenkes å gi denne personen et inntrykk av at mer avanserte læringsstrategier ikke er nødvendig. Den samme informant mener at andre kompliserer ting ved å trekke inn egne erfaringer ved innlæring av nytt stoff. En kan kanskje si at dette på et vis illustrerer at denne personen motsetter seg elaborering som strategi. Som en motpol her, er det en annen informant som er opptatt av at dette er noe som skjer helt naturlig.

Samtidig som denne ene personen har valgt å ikke benytte seg av elaboreringsstrategier, så nevnes heller at pugging av lærestoff rett før eksamen kan være en velfungerende strategi. Denne informanten understøtter at hun har svært god hukommelse. Hukommelsesstrategier handler om gjentakelse av det en forsøker å lære seg (Weinstein, Acee & Jung, 2011), og dette er det eneste eksemplet på bruk av hukommelsesstrategier som kommer frem av intervjuene.

5.3 Mestringsforventninger: Grunnlag og drivkraft

Samtlige av informantene i studien uttrykker at de opplever at de har tro på egen mestring. Styrken på den enkeltes mestringsforventninger kan derimot se ut til å variere noe. Når det gjelder mestringsforventningers påvirkning på opplevelsen av å lykkes med studiene, så kan en se det i forbindelse med at Brandmo (2011) hevder at en person som i utgangspunktet har den kunnskap og de ferdigheter som trengs for å mestre en oppgave ikke nødvendigvis behøver å lykkes. Dette fordi ens egen tvil på om en mestrer kan hemme evnen til å organisere mentale og motoriske ressurser godt nok i løsningsprosessen. På samme måte kan en sterk tro på egen mestring påvirke denne mentale og motoriske mobiliseringen i positiv retning, som vil kunne fremme sjansene for å lykkes. På dette grunnlag så kan en kanskje si at en sterk tro på egen mestring vil kunne påvirke sjansene for å nå sine mål i positiv retning, noe som igjen kan tenkes å påvirke opplevelsen av å lykkes.

Rønning (2009b) skriver at tro på egen mestring kan regnes som en generell drivkraft. Dette kan se ut til å bli bekreftet, spesielt ut fra en av informantenes situasjon. Denne informanten var i utgangspunktet skeptisk til sine muligheter for å fullføre hele masterstudiet, og begynte derfor med enkeltkurs. Informanten ga seg ikke der, og er nå snart ferdig med masterstudiet. Den samme informanten opplyser at mestringstroen har blitt sterkere med tiden. Som det også blir presentert i analysen, kan det se ut til at suksessen kan tilskrives evnen til å holde ut. Dette kan kanskje derfor fungere som en illustrasjon på mestringsforventninger som en generell drivkraft. Banduras teori om mestringsforventninger (1977) viser på en måte at det ikke er like sannsynlig å fullføre det en har begynt på, om en ikke ser for seg å være i stand til å fullføre hele løpet. Informantene i denne studien har jo også en høgskoleutdanning fra tidligere, og som Bandura (1977) påpeker så bygges mestringstro opp gjennom erfaring.

Ut fra det som kommer frem i intervjuene, så ser det ut til at de fleste finner styrken i seg selv. Personlige prestasjoner innenfor et felt er den sikreste og viktigste kilden vi har for å vurdere våre evner til å mestre en gitt oppgave (Bandura, 1986). Allikevel så er det en informant som opplever å styrke sin mestringstro ved å sammenligne seg med andre som får det til. Denne personen sier nettopp at det ikke er noen grunn til at en skal mislykkes med noe så mange andre er i stand til å gjennomføre. I følge Schunk (1991) vil det i dette tilfellet være større sjanse for å styrke troen på egen mestring om en sammenligner seg med noen som er ganske lik seg selv. I denne sammenheng kan det derfor være nærliggende å tro at denne informanten bruker sine medstudenter som mål på sin egen evne til å mestre.

Når det gjelder denne studien så må det nevnes at alle informantene har samme arbeidsgiver, og studerer under ganske like forhold. Innledningsvis ble det redegjort for informantenes forhold til egen arbeidsgiver i tilknytning til studiesituasjonen. Der kom det frem at Statens vegvesen støtter og oppmuntrer studentene, noe som kan tenkes å ha påvirkning på resultatene. Det er påfallende at alle studentene er så sterke i sin mestringstro. Kanskje har det stor betydning at arbeidsgiver er den som har initiert dette, og oppfordret de som har lyst og er kvalifisert til å søke opptak til masterstudiet. En kan se for seg at denne støtten og oppmuntringen kan fungere som et godt grunnlag for en sterk mestringstro. Dette fordi arbeidsgiver kanskje gjør studiesituasjonen enklere å forholde seg til, noe som igjen kan gjøre det lettere å ha tro på sin egen evne til å nå de mål en har satt seg.

5.4 Avslutning

Når en skal oppsummere resultatene fra denne studien, så er det vanskelig å holde de ulike hovedfaktorene adskilt. Dette kan jo være et tegn på at de hører sammen, og således fungerer som en slags bekreftelse på at læringsstrategier og mestringsforventninger vil ha en viss påvirkning på opplevelsen av å lykkes med studiene. Som det er sagt tidligere, handler opplevelsen av å lykkes om at man når de mål en har satt seg for deltakelsen. I denne studien viste det seg at informantene hadde noe ulike mål, og derfor også ulikt syn på hva som definerer opplevelsen av å lykkes. Dette handler kanskje om at den enkelte på mer generell basis har ulike mål som er viktige for seg selv i sitt liv, og at voksne, fleksible studenters studiesituasjon kan være ulik selv om det finnes mange likhetstrekk som gir grunnlag for en fellesbetegnelse.

Når det å lykkes er tilknyttet den enkeltes mål, så vil det også være nærliggende å tro at en når disse målene lettere med et bevisst forhold til hvilke strategier som vil være mest effektive. Samtidig så hevder Bandura (1977) i sin teori om ”Self-efficacy” at troen på egen mestring vil kunne påvirke resultatet av et forsøk. En sterk tro på at en er i stand til å nå de mål en har satt seg, vil derfor kunne påvirke måloppnåelsen i positiv retning.

Isolert fra hverandre så kan en kanskje si at kunnskap om og bevissthet rundt egen bruk av læringsstrategier vil kunne påvirke opplevelsen av å lykkes i varierende grad. Påvirkningen kan tenkes å være sterk i positiv retning om studenten har solide kunnskaper og en bevisst bruk, dette fordi den lærende vil ha bedre forutsetninger for å velge de mest effektive strategier for å nå sine mål. Mestringsforventninger vil på sin side kunne påvirke opplevelsen av å lykkes i sterk grad om troen på egen mestring er sterk. På samme måte vil svake mestringsforventninger kunne påvirke i negativ retning. Når disse to faktorene virker sammen, så kan det derfor se ut til at de kan ha en sterk påvirkning på opplevelsen av å lykkes, fordi både bevisst bruk av læringsstrategier og en sterk tro på egen mestring kan ha en positiv effekt på måloppnåelse.

5.4.1 Implikasjoner til videre forskning

Det er mye det kunne vært interessant å se nærmere på etter en studie som denne. Det er interessant å se at alle informantene i denne studien sier de har sterk tro på egen mestring. Det er allerede gjort et poeng av at arbeidsgivers støtte og oppmuntring kan ha en betydning i denne sammenheng. Men hvor sterk er egentlig mestringstroen som drivkraft? Voksne, fleksible studenter som har full jobb og ansvar for barn ved siden av studier har andre sterke krefter som kan trekke i andre retninger enn mot de læringsmål en har satt seg. Vil forpliktelser på andre områder i livet kunne svekke betydningen av en sterk mestringstro? En kan se for seg at det vil finnes situasjoner som gjør det vanskelig å nå sine læringsmål, uansett hvor sterk tro en har på egne evner til å mestre.

Det hadde selvfølgelig også vært interessant å undersøke de samme forholdene blant fulltidsstudenter. De har gjerne en annen virkelighet. Samtidig så skal en kanskje ikke gå for langt i å kategorisere og legge fokuset på spesifikke grupper av studenter, til syvende og sist så er det jo individer det er snakk om.

Referanseliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brandmo, C. (2011). *Fra ambisjon til prestasjon: En studie av relasjonene mellom epistemiske oppfatninger, motivasjon, bruk av læringsstrategier og akademiske prestasjoner hos økonomistudenter* (Vol. nr. 141). Oslo: Unipub forlag.
- Bråten, I. & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: Teori og praktisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fejes, A., Larsson, S., Paldanius, S. & Roselius, S. (2009). Livslång lärande i nöd och lust. I M. Abrandt Dahlgren & I. Carlsson (Red.), *Lärande på vuxnas vis: Vetenskap och beprövad erfarenhet* (s. 19-42). Lund: Studentlitteratur.
- Grepperud, G., Rønning, W. M., & Støkken, A. M. (2004). Liv og læring–voksnes vilkår for fleksibel læring. *En forstudie*. Trondheim: VOX.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, W. M. (2005). Tid og kontekst som dimensjoner i selvregulert læring. Voksne, fleksible studenter reflekterer over egen læring. I M. Rismark & C. Tønseth (Red.), *Fasetter i voksnes læring* (s. 21-45). Trondheim: NTNU ViLL.
- Rønning, W. M. (2007). Å synliggjøre den ”usynlige” student – en introduksjon. I W. M. Rønning (Red.), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning* (s. 11-30). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rønning, W. M. (2009a). Adult, flexible students’ approaches to studying in higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 447-460.
- Rønning, W. M. (2009b). *Akademia som læringsarena: Utfordringer og mestring : En studie av voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger til læring I høyere utdanning* (Vol. 2009:40). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7-72.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53.
- Weinstein, C. E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 27-54). Oslo: Universitetsforlaget.

Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. I M. Boekarerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Red.). *Handbook of self-regulation* (s. 13-35). Burlington, MA: Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 1-30). New York: Lawrence Erlbaum.

Vedlegg

1. Forespørsel om intervju per epost

Hei!

Mitt navn er Hege Moen. Jeg er masterstudent ved Institutt for voksnes læring og rådgivingsvitenskap, NTNU, og denne våren er tiden kommet for å skrive masteroppgave. I den anledning kontakter jeg deg som er ansatt i Statens vegvesen, i tillegg til å være student ved NTNUs erfaringsbaserte masterstudium i veg og jernbane. Mitt spørsmål er om du kunne tenke deg å bidra som deltaker i min masterstudie?

Temaet for masteroppgaven er hvordan voksne studenters forhold til studiestrategier, og tro på egen mestring kan påvirke følelsen av å lykkes med studiene. Jeg vil se nærmere på dette temaet ved bruk av kvalitative intervju, der du som deltaker vil bli spurt om å dele dine erfaringer og tanker rundt det å kombinere studier på høyere nivå med jobb og andre forpliktelser. Vedlagt ligger et informasjonsskriv som mer i dybden beskriver hva deltakelsen vil innebære for deg.

Dersom du har ytterligere spørsmål om studien – ikke nøl med å ta kontakt med meg eller min veileder. Kontaktinformasjon finner du i informasjonsskrivet.

Jeg ser frem til å høre fra deg.
På forhånd takk!

Med vennlig hilsen,

Hege Moen.

2. Intervjuguide

Intervjuguide:

”Voksne studenters mestringsforventninger og studiestrategier”

Tid brukt:

Sted:

Kommentar:

Innledende informasjon

- Presentasjon av meg selv, og temaet. Konkretisere at intervjuet skal brukes til forskning.
- Bruk av båndopptaker, transkribering, analyse osv.
- Anonymisering og sletting av båndopptaket.
- Spørsmål fra informanten før vi starter?

1. Bakgrunn

a. Personlige forhold

- Kjønn
- Alder
- Bosted
- Sosial bakgrunn, foreldres yrke og utdanning

b. Yrke / arbeidssituasjon

- Tidligere og nåværende yrke
- Type stilling
- Hvor lenge har du vært ansatt i denne jobben?
- Stillingsandel (heltid / deltid)
- Har du fast stilling?

c. Familiesituasjon og omsorgsforpliktelser

- Sivilstand
- Barn (antall og alder, evt. Utdanning)
- Andre omsorgsforpliktelser

- Ektefelle / samboer: Jobber mye/lite regelmessig/uregelmessig – mye borte fra hjemmet eller mye tilstede?

d. Utdanning (formell og uformell)

- Du har høyere utdanning fra tidligere? Hvilken?
- Interesse for utdanning? – Kurs og videreutdanning?
- Hvorfor har du tatt etter- og videreutdanning? lært seg å mestre? Skoleflink?

2. Motivasjon og generell holdning til utdanning

- Hvorfor begynte du på dette studiet? (jobb/personlig utvikling, plikt/lyst)?
- Hvem tok initiativ til det / Hva var det som motiverte deg (du selv, familie, arbeidsgiver, kolleger)?
- Skjedde dette impulsivt, var det planlagt – evt. Hvor lenge?
- Har du endret ditt syn på denne utdanningen i løpet av tiden du har holdt på? (Fra du begynte, f.eks. fra plikt/nødvendighet til egen interesse)

3. Studieopplegg

a. Organisatoriske forhold

- Hvordan føler du kontakten med NTNU har vært gjennom studiet?
 - o Hvor aktiv er du selv til å ta kontakt?
- Har studiet og utdanningsinstitusjonen tatt godt nok hensyn til at du er fleksibel student / fjernstudent? Hva har evt. Manglet?
- Burde det vært mer eller mindre styring av studiet? Begrunn.

b. Pedagogiske forhold

- Føler du at dine kunnskaper og din erfaring blir anerkjent og brukt i studiet?
- Hvordan er studiet lagt opp (samlinger, data, læremidler, undervisning/veiledning)?
- Når det blir lagt ut noe på nett, hvordan forholder du deg til det? (Its learning eller tilsvarende: Laster det ned, leser det, skriver det ut? Ignorerer det?)
- Er det noe annet du tenker på når det gjelder forholdet ditt til NTNU som er spesielt negativt eller positivt?
- Synes du studiets innhold er relevant for deg?

c. Sosiale forhold

- I hvilken grad føler du deg som en del av et faglig/sosialt miljø?
- Savner du et mer sammenhengende/kontinuerlig fellesskap knyttet til studiene?
- Er et slikt miljø viktig/lite viktig for deg? Hva kunne evt. blitt gjort for å bedre på dette?

- Opplever du at det er noen som betyr mye for deg når det gjelder positiv støtte i forhold til studiene? (moralsk/faglig – spesifiser)

4. Studie- og lærings situasjonen

a. Studiesituasjonen

- Kan du beskrive når, hvor (tidspunkt på døgnet, i uka m.m.) og hvordan du studerer? (Helt konkret: beskriv en vanlig dag hvor du studerer)
- Har du en egen arbeidsplass hvor du kan være skjermet?
- Tilgang på PC – når og hvor?
- Hvordan opplever du muligheten for å gjøre studiearbeid hjemme? (Når og hvor?)
- Studerer du andre steder enn hjemme? Hvordan er evt. Arbeidsplassen involvert?
- Gir studiet deg mulighet til å regulere arbeidsmengde og progresjon?
- Opplever du tidspress knytta til studiet? (Hvordan takler du det?)
- Hvor mye tid bruker du per uke på studier? (timer)

b. Læringsarbeid

- Hvordan vil du si at din motivasjon og arbeidsinnsats er nå, sammenlignet med tidligere skole/utdanningserfaring? (Forskjell – hva kan årsaken være?)
- Hvordan opplever du dine prestasjoner/resultater knytta til utdanning, sammenlignet med tidligere?
- Hva er dine sterke og svake sider som student? (Beskrevet i grove trekk)
- Når opplever du at du lærer godt? (leser, skriver, diskuterer, spør andre etc.)
- Klarer du å konsentrere deg godt når du studerer? (Hvorfor / Hvorfor ikke?)
- Vil du si at det virker inn på din arbeidsinnsats når noe oppleves mindre interessant?
- Opplever du at du greier å skille vesentlig fra mindre vesentlig stoff når du studerer?
- Når du leser nytt stoff, bruker du å stoppe opp for å tenke gjennom om du kan bruke denne kunnskapen i forbindelse med noe du kan fra før?
- Hva gjør du dersom du har problemer med å forstå lærestoffet? (går videre, leser på nytt, lese noe relatert, oppsøker hjelp?)
- Bruker du å diskutere/utveksle erfaringer med medstudenter/lærer?
- Hvordan opplever du det å sette av tid til studiearbeid, både hjemme og på jobb?
- Synes du at du klarer å være à jour med studiearbeidet? Jobber du i skippertak eller jevnt og trutt? Hva bestemmer dette? (personlig stil, omgivelser?)
- Opplever du noen ganger at du utsetter studiearbeid til i siste liten? (sjelden/ofte)

c. eksamen

- Er du opptatt av eksamen?
- Føler du at tanken på eksamen styrer din måte å studere på? (Hvordan?)
- Hva mener du er viktigst for deg; å gjøre det ”godt” eller bare komme gjennom for å få vitnemål?
- Hva er dine forventninger i forhold til prestasjon/resultater på studiet? (godt/ok/dårlig)

5. Studentrollen - Målsetting og mestringsforventning

- Føler du at du lykkes som student? (Hvorfor / Hvorfor ikke?)
- Opplever du at studentrollen kommer i konflikt med andre livsroller (familie, jobb etc.)
- Kan du beskrive det å være student?
- Hva tenker du om din forståelse og mestring knytta til grunnleggende prinsipp i fagene? Til vanskelig lærestoff?
- Opplever du å ha tro på dine egne evner, når noe er vanskelig?
 - o Hvorfor oppleves det vanskelig? (Lest for lite, kan for lite fra før etc.)
 - o Hvordan oppleves det å ikke tro på egne evner – hva gjør du da?
- Blir din innsats og tro på egne evner påvirket av tidligere skoleerfaringer?
- Når du gjør det godt / får gode resultater eller tilbakemeldinger – øker det din tro på at du vil mestre studiet på en god måte? Synes du at du mestrer? Hva om det motsatte skjer?
- Har du noen gang vært i tvil om du vil klare å gjennomføre studiet? (Hva fikk deg på bedre tanker?) (Hvis nei.. Tid? Innhold? Vanskelig? Vil klare?) Hvorfor er det vanskelig? Har ikke lest nok?
- Har du satt deg noen konkrete mål i arbeidet med studiene? (resultater, kunnskap/kompetanse)
- Hva skal til for å nå dine mål?
- Hvorfor tror du/tror du ikke du vil nå dine mål?
- Er det viktig for din motivasjon og innsats at du har et konkret mål å jobbe mot?

6. Støtte og forhandling – familie og jobb

a. Familie

- Hva synes dine nærmeste om at du begynte å studere (støtte/motstand)?
- Var de på noen måte involvert i din avgjørelse?
- Snakker dere mye om at du studerer og om studiet/faget?
- Hvordan ordner dere hverdagen slik at det blir plass til studier? (Forhandling)

- Har studiene ført til forandring i rollefordeling/arbeidsdeling hjemme? Har dette endret seg over tid?
- Hvordan løser du/dere "tidsklemma"?

b. Jobb

- Hva går arbeidet ditt ut på?
- Er du tilfreds med jobben? Føler du at du lykkes i den?
- Hvilke holdninger til utdanning og kompetanse preger din arbeidsplass?
(ledere/kolleger)
- Hvilke reaksjoner/kommentarer får du fra kolleger/ledere på at du studerer? Har dette endret seg over tid?
- Snakker du om utdanningen på jobb?
- Får du noen form for støtte/avlastning i arbeidet fordi du studerer?
- I hvilken grad, og hvordan er det lagt til rette for dette? (Forhandling)
- Har studiene ført til endringer i dine arbeidsoppgaver? (Hvordan skjedde dette?)

7. Avslutning

- Er det noe mer du vil fortelle om/tilføye?
- Andre spørsmål?

3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Voksne studenters mestringsforventninger og bruk av studiestrategier i fleksibel utdanning.”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å se nærmere på hvordan voksne studenter, som følger deltidsstudier på høyere nivå ved siden av jobb, forholder seg til studiestrategier og tro på egen mestring. Dette skal igjen ses i forhold til hvordan en selv vurderer det å lykkes med studiene, for å se om det finnes noen sammenheng. Prosjektet er en masterstudie, som del av min mastergrad i Voksnes læring, ved institutt for voksnes læring og rådgivingsvitenskap, NTNU.

Du blir forespurt om å delta i denne studien, som ansatt i Statens vegvesen, og som deltaker ved det erfaringsbaserte masterstudiet i veg- og jernbanefag ved NTNU.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil bli gjennomført ved bruk av personlige intervju som datainnsamlingsmetode, og i den forbindelse søker jeg deltakere som har gjort seg personlige erfaringer rundt det å være student på høyere nivå ved siden av jobb og andre forpliktelser. Det enkelte intervju vil kunne vare fra 40 til 90 minutt. Spørsmålene som stilles i intervjuet vil blant annet omhandle ditt forhold til NTNU og det erfaringsbaserte masterstudiet. Dine tanker rundt kombinasjonen av studier og jobb er interessant, og også hvordan studier, jobb og familieliv påvirkes av hverandre i din situasjon. Jeg vil også spørre deg nærmere om hvordan du forholder deg til lærestoffet, og hva du tenker om egne evner og det å mestre de krav som stilles av deg i studentrollen. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og lydfilene vil bli oppbevart på en privat, ekstern harddisk som er låst med brukernavn og passord. Jeg vil også kunne ta notater underveis, og intervjuene vil i etterkant bli transkribert. Disse dokumentene vil også bli oppbevart på låst, privat harddisk.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er bare jeg som student, og min veileder som vil ha tilgang til personopplysninger om deltakerne i studien. Personopplysninger vil bare finnes på samtykkeerklæringene, som vil oppbevares adskilt fra lydfiler og transkriberte intervjuer. Samtlige dokumenter og lydfiler tilknyttet studien vil bli oppbevart på låst, privat harddisk. Som deltaker vil du bli anonymisert i publikasjonen, og alle deltakere vil derfor bli gitt et fiktivt navn. Kjønn og alder vil også bli endret på, om det blir nevnt i den endelige publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2015. Alle personopplysninger vil da bli makulert. Dette inkluderer samtykkeerklæring og transkripsjoner av intervju.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Om du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mail (hegemoen@stud.ntnu.no), eller på telefonnummer 480 94 277. Du kan også kontakte min veileder Wenche M. Rønning på telefonnummer 73 59 28 71.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta vennligst svar på denne eposten, eller ta kontakt per telefon.
Samtykkeerklæringen som ligger vedlagt, vil du bli bedt om å underskrive når vi møtes.

På forhånd takk for din deltakelse!

Med vennlig hilsen
Hege Moen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Navn:

E-postadresse:

Telefon:

4. Godkjenning, NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Wenche Margrethe Rønning
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.01.2015

Vår ref: 41653 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41653	<i>Voksne studenters mestringsforventninger og bruk av læringsstrategier i fleksibel utdanning.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Wenche Margrethe Rønning</i>
<i>Student</i>	<i>Hege Moen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41653

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak