

Jonas Gulliksrud

En kvalitativ studie av fleksible studenters opplevelse av hjemmet som læringsmiljø

Masteroppgave i Voksnes læring
Veileder: Astrid Margrethe Sølberg
Februar 2022

Jonas Gulliksrud

En kvalitativ studie av fleksible studenters opplevelse av hjemmet som læringsmiljø

Masteroppgave i Voksnes læring
Veileder: Astrid Margrethe Sølvberg
Februar 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

En kvalitativ studie av fleksible studenters opplevelse av hjemmet som læringsmiljø

Innholdsfortegnelse

FORORD	4
ABSTRACT	5
SAMMENDRAG	6
KAPITTEL 1 - INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALISERING AV TEMA	7
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.4 DISPOSISJON	8
KAPITTEL 2 – TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	9
2.1 HVEM ER DEN FLEKSIBLE STUDENT?	9
2.2 ROLLER	10
2.3 KULTUR FOR LÆRING I HJEMMET	12
2.4 MORALSK OG FAGRELATERT STØTTE	12
2.5 FORHANDLINGER	14
KAPITTEL 3 – METODE	16
3.1 – KVALITATIV METODE	16
3.2 – VITENSKAPELIG PERSPEKTIV	16
3.3 – DYBDEINTERVJUER	17
3.4 – REKRUTTERING AV DELTAKERE	18
3.5 - PRAKTISK GJENNOMFØRING	19
3.6 – INTERVJUGUIDE	22
3.7 RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET	23
3.7.1 – RELIABILITET	23
3.7.2 – VALIDITET	24
3.7.3 – OVERFØRBARHET	24
3.8 ETISKE BETRAKTNINGER	25
3.9 – ANALYSE	26
KAPITTEL 4 – ANALYSE OG DISKUSJON	27
4.1 – STRUKTURER I STUDIEARBEIDET	27
4.2 - INN OG UT AV ROLLER NÅR HJEMMET ER STUDIEMILJØ	31
4.3 – ARBEIDSDELING SOM FORHANDLING	36
4.4 - RELASJONENE I HJEMMET UTFORDRES	40
KAPITTEL 5 – AVSLUTNING	44
5.1 HOVEDFUNN	44
5.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	45

5.3 KRITISK BLIKK PÅ EGEN ROLLE	46
REFERANSELISTE	47
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	52
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA.....	56

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven er det siste leddet i min vei til fullført grad. Studietiden har vært lang og innholdsrik, men også krevende, der både opp- og nedturer har preget årene på NTNU. Det er allikevel gode minner jeg sitter igjen med når jeg nå står ved veis ende. Arbeidet med masteroppgaven er på et vis utført i to etapper med en solid pause imellom den første og andre bolken av arbeidet. Livets uforutsigbarhet traff meg midt i, og skapte en krevende tid. Jeg vil allikevel hevde at oppholdet i skivingen ikke har tatt bort gleden over masteroppgaven jeg kjenner på i dag. Masterprogrammet i *voksnes læring* har gitt meg muligheten til å fordype meg i det jeg mener er noen av samfunnets viktigste temaer, der voksne i lærings situasjoner er hovedtema. Etter å ha skrevet oppgaver i ulike emner innenfor fagets rammer, ble jeg oppmerksom på at voksne mennesker som kombinerer studier med andre, hverdagslige gjøremål er noe jeg fatter særlig stor interesse av. I min egen oppvekst var hjemmet studiemiljø for min mor, og trolig ble spiren til interessen plantet allerede der. Det er derfor med stor glede jeg nå har fått bruke denne oppgaven til å tilegne kunnskap innen temaet i omfang av det en masteroppgave tilbyr.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle som har hjulpet meg i arbeidet. Jeg vil takke deltakerne som har gjort det mulig å samle inn data brukt i oppgaven. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Astrid M. Sølvberg som har hjulpet meg med gjennomføringen av oppgaven. Det ville ikke latt seg gjøre uten denne hjelpen, der faglig og akademisk hjelp og tilrettelegging har betydd enormt mye. Jeg vil takke Berit Rau, studieveileder ved instituttet, for all hjelp og støtte hun har gitt meg underveis i arbeidet. Informasjon, motivasjon og oppmuntringen jeg har fått og ikke kunne ikke vært foruten. Jeg ønsker å rette en stor takk til min samboer, Live, for all støtte jeg har fått i tiden med arbeidet og alt som er tilrettelagt i vår husstand for at jeg skulle få utført dette arbeidet. Videre ønsker jeg å takke venner og familie for støtte og oppmuntring på veien. Dette har vært av stor betydning. Avslutningsvis ønsker jeg å rette oppmerksomhet til min første veileder, Wenche Rønning. Wenche gav meg inspirasjon og drivkraft til å begi meg ut på dette prosjektet. Hennes faglige innsikt, så vel som hennes evne til å motivere og inspirere til å skrive denne oppgaven ble avgjørende. Jeg er dypt takknemlig.

Jonas Gulliksrud

07.02.2022 Molde

Abstract

In our modern-day society, adults are visibly represented in studies, this is due to the increasing demand for competence and ability to adjust oneself throughout life.

At the same time many adults have complex lives and therefore they may have to combine their studies with everyday chores. For many adult students the home is the primary arena for studying. Therefore, the following research question was formulated: *How do students who combine family life and education experience their home as an arena for studying?* The thesis focuses on showing the different challenges linked to having the home as an area for studying. The students ability to structure and master their learning, as well as the various roles they embrace play an important part in succeeding with their studies. To answer the thesis, the assignment focuses on theories of social change and roles, pointing to previous research to study the learning environment in their home, focusing on structure, support and facilitation.

The empirical evidence is built upon qualitative research analysis. Interviews have been conducted with participants who are either studying at the moment, or with experience from a similar situation. The data was collected and edited, and the analysis focused on the four categories: *Structuring of the studies, The shifting of roles when the home is the arena for studying, Negotiating of everyday household chores, and The challenging of the relations at home.* The findings show that adults who use their home as their arena for study increase their chances of succeeding with their studies if they are successful with incorporating good structures and routines. Location, planning and time management are particularly relevant. Industrious students use their time efficiently, where thorough planning is fundamental as a means to succeed. Furthermore, mastering the different roles seems essential to reach their primary goals. Additionally, encouragement and support from the other household members regarding study related work is crucial. In this matter the partner is of utmost importance.

Sammendrag

Økt kompetanse og omstilling er nøkkelbegreper i vårt moderne samfunn, og voksne mennesker er godt representert i studiesammenheng. Samtidig er voksne menneskers liv rike, og mange voksne studenter må kombinere studier med andre hverdagslige sysler. For mange blir hjemmet den primære arenaen for studiearbeid. Følgende problemstilling ble derfor formulert: *Hvordan opplever studenter som kombinerer familieliv og utdanning hjemmet som studiemiljø?* Oppgaven tar for seg å vise til ulike aspekter ved å ha hjemmet som studiemiljø, der strukturelle rammer studenten må mestre og tilpasse seg i samspill med andre i husstanden er svært relevant. For å svare på problemstillingen ser oppgaven på teori om sosiale bytter og roller, og viser til tidligere forskning for å studere studiemiljøet i hjemmet med blick på struktur, støtte og tilrettelegging.

Det empiriske grunnlaget er basert på kvalitativ forskningsmetode. Det er gjennomført intervjuer med deltakere som enten står i en studiesituasjon eller har relevant erfaring fra en tilsvarende situasjon. Data er samlet inn og bearbeidet, og utgangspunktet for å analysere datainnsamlingen ble gjort med utgangspunkt i fire kategorier: *Strukturer i studiearbeidet, Inn og ut av roller når hjemmet er studiemiljø, Arbeidsdeling som forhandling og Relasjonene i hjemmet utfordres.*

Funnene i denne oppgaven viser at voksne som har hjemmet som studiemiljø øker sjansene for å lykkes med studier dersom de lykkes med å innarbeide gode strukturelle rammer for studiearbeidet. Lokasjon, planlegging og tidsstyring er særlig relevant i forbindelse med rammene rundt studiene. Driftige studenter synes å bruke tiden effektivt, der grundig planlegging ofte gjøres for å oppnå størst mulig utbytte av tilgjengelige ressurser. Videre er mestring av roller betydningsfullt. Voksne har flere plikter og gjøremål, og det å mestre posisjoner og roller, der voksne ofte må forhandle om å bevege seg mellom ulike roller, synes vesentlig. Videre er det avgjørende hvorvidt studenten får støtte til studiearbeidet fra andre i hjemmet. Særlig partneren er relevant. Støtte kan forekomme på flere måter, men å oppleve støtte som legger til rette for studiearbeid er av stor betydning for mestring av studiene.

Kapittel 1 - Innledning

Menneskers tørste etter kunnskap har til enhver tid vært tilstedeværende i utvikling og nyskapning, og den dag i dag er dette fremdeles gjeldende. Tilbake til den tiden da grunnloven var ny, i første halvdel av det 19. århundre, var dette et tema noen av samfunnets mektigste røster ytret seg om. Henrik Wergeland, en av datidens mest innflytelsesfulle poeter og skribenter, snakket om folkeopplysning som en kilde til selvstendighet og frihet da han hevdet at bare den opplyste kunne være fri og nyte den borgerlige frihet (Tøsse, 2011, s. 32). Spoler vi tiden frem til i dag er ikke frihetsaspektet nøyaktig tilsvarende som den gang Wergeland talte, men er fremdeles relevant som et behov dagens voksne ofte kan kjenne seg igjen i. Denne oppgaven vil studere dette, der hensikten er å gå dypere inn i en voksen students livsverden, og se på hvilke mekanismer som legges til grunn for en læringsssituasjon der hjemmet er det primære studiemiljøet.

1.1 Bakgrunn og aktualisering av tema

Endringer i arbeids- og samfunnsliv medfører behov for å lære gjennom hele livet. En moderne tolkning av begrepet *livslang læring* kan ses på som en betegnelse av læring fra vugge til grav, forankret i alle livsområder (Tønseth & Tøsse, 2011, s. 24). Regjeringen skriver at det å satse på livslang læring reflekterer samfunnets gradvise akkumulasjon av kunnskap. Denne oppsamlingen av kunnskap stanser ikke den dagen en forlater skolen og tar steget ut i arbeidslivet, men det vil til enhver tid være behov for fornyet kompetanse (NOU 2019: 12). På den måten kan man hevde livslang læring er sentralt for at man skal bevege seg fremover i takt med utviklingen i samfunnet for øvrig.

Voksne mennesker er i dag godt representert på statistikkene over deltakelse i formell utdanning, og i følge SSB har hver fjerde student i Norge fylt 30 år (Keute, 2018). Typisk for mange er at de studerer samtidig som arbeids- og familiesituasjonen også krever mye av de involverte. Da man inkluderte begrepet *fleksibel* i beskrivelsen av denne type studiesituasjoner, var det grunnet studiets egnethet for å legge til rette for studenter i ulike livssituasjon med hensyn til tid og sted (Tight, 1996). I Norge fikk dette særlig oppsving etter Buerutvalget som viste store ambisjoner med å tilrettelegge for etter- og videreutdanning innen norsk arbeidsliv (NOU 1997:25). Særlig er det nettopp denne gruppen studenter, de over 30 år, som deltar i fleksible utdanningsløp. Riktignok er dette en mangfoldig studentgruppe, men felles for denne gruppen studenter er at de ofte kombinerer studier med arbeid, hjem og fritid (Rønning, 2007).

Det hevdes at yrkesaktive studenter må tilpasse forhold mellom sitt faglige miljø, arbeid og familie (Grepperud et al., 2004, s. 38). Et avgjørende forhold blir dermed å finne løsninger på dilemmaer knyttet til tid og prioriteringer. Grunnet arbeid og familie blir hjemmet for mange et av de mest brukte studiestedene, og får på den måten stor betydning for hjemmemiljøet. Fleksible studier, enten det er samlingsbaserte studier, nettstudier eller annet, overlater i større grad studenten til seg selv der studiearbeid i stor grad utøves hjemme og i ensomhet. En slik studiehverdag stiller store krav til prioritering og selvdisciplin hos den lærende (Rønning & Grepperud, 2012, s. 124). Å

mestre denne sjongleringen mellom ulike roller kan derfor være en nøkkel for å komme seg igjennom et fleksibelt studieløp.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i aktualiseringen av temaet vil oppgaven studere fleksible studenter med hjemmet som studiemiljø. Oppgaven er forankret i den kvalitative forskningstradisjonen, der datainnsamlingen er gjort med hensikt i å få et innblikk i studenters oppfatninger av egen studiesituasjon. Problemstillingen i oppgaven blir med det:

Hvordan opplever studenter som kombinerer familieliv og utdanning hjemmet som studiemiljø?

1.3 Avgrensing

Med bakgrunn i problemstillingen som er presentert er ambisjonen med denne oppgaven å undersøke hvordan deltakerne opplever studiesituasjonen de står i, sett opp mot øvrige hverdagslige gjøremål. Rønning og Grepperud (2012, s. 127) nevner tre særlig betydningsfulle hovedkategorier for hjemmet som studiemiljø, der materielle ressurser, tidsressurser og kultur for læring utgjør de tre. Som avgrensing vil denne oppgaven rette fokus mot kultur for læring i hjemmet og fordeling av tid som ressurs. Det hevdes av blant andre Birkemo (2002) og Hattie (2009) at voksne må være støttende til barnas skolearbeid dersom barna skal mestre skolerelaterte oppgaver, og Rønning og Grepperud lanserer i forlengelse av dette en hypotese om at også voksne trenger tilsvarende støtte hjemmefra for at man som fleksibel student skal lykkes med studier (Rønning og Grepperud, 2012). Nettopp kulturen i hjemmet, og interaksjon med partner og barn synes å være en vesentlig faktor for å lykkes som student. Oppgaven avgrenses derfor til det kulturelle miljøet i hjemmet og tidsbruk som de primære temaene i oppgaven.

1.4 Disposisjon

Samlet sett vil oppgaven bestå av fem hovedkapitler. Etter innledningen følger kapittel to som presenterer teori og tidligere forskning. I dette kapitlet skal teorier som anses som relevante for oppgaven fremstilles, i tillegg til tidligere forskning som er aktuell for temaet. Videre i kapittel tre vil oppgavens metodiske fremgangsmåte beskrives. Her vil det bli gitt en detaljert skildring av forskningsprosessens fremgangsmåte, valg som er tatt og en diskusjon vedrørende oppgavens pålitelighet og kvalitet. I kapittel fire blir forskningens analytiske funn presentert og drøftet. Her vil det som anses som mest aktuelt og relevant av det innsamlede datamaterialet bli trukket frem og belyst, før det i kapittel fem vil bli lagt frem en oppsummering av oppgavens viktigste resultater.

Kapittel 2 – Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres teori og tidligere forskning som er relevant for oppgavens tema og problemstilling. Som vist i avgrensningen i kapittel 1.3 fokuser oppgaven på tidsstyring og kultur i hjemmet når hjemmet er studiemiljø. Å begynne på studier er ikke bare et individuelt prosjekt, men i aller høyeste grad et kollektivt prosjekt hele familien tar del i (Rønning, 2007). Rønning & Grepperud (2012) understreker at voksne må oppmuntres til studiearbeid, og at positiv kommunikasjon kan ha en gunstig innvirkning på voksne studenters studieprogresjon. Man kan nødvendigvis hevde at et støttende miljø i hjemmet er direkte avgjørende for å lykkes i studiearbeidet, men det kan ha stor, indirekte innflytelse ved å holde motivasjon og innsatsvilje oppe.

2.1 Hvem er den fleksible student?

I en tid der stadig flere voksne er under utdanning, er behovet for kunnskap om voksnes læring økende (Chen, 2014; Grepperud, 2008, s. 41). Voksne studenter vil ofte ikke inneha studentrollen alene, men kombinerer ofte studier med andre plikter og gjøremål (Rønning, 2007; Rønning, 2009). Den australske forskeren David Kember hevder at alle som har opplevd kombinasjonen av studier og familieliv, vil ha møtt på de utfordringene denne kombinasjonen medbringer (Kember, 1999). Forskningen på voksne i studiesituasjoner er ikke like omfattende som på yngre, ordinære studenter, og ytterligere kunnskap om denne studentgruppen kan være et nyttig supplement til forskningen. Før oppgaven går videre er det noen begreper som må defineres. I kapittel 1 ble begrepet *fleksibel* omtalt som at studenter med tilrettelagte ordninger for tid og sted skulle gjøre det lettere å lykkes med studiene. *Fleksibel* står ofte i forbindelse med læring. Begrepet *fleksibel læring* kan ses som mulighetene studenter har til å tilpasse seg lokasjoner, tid, innhold, metode og miljø for læring (Stigmar & Lunberg, 2009, s. 237). *Fleksibel*, sammen med studier blir også mye omtalt i denne oppgaven, og begrepet *fleksible studier* kan i følge Grepperud defineres som:

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

Det som skiller fleksible studenter fra ordinære heltidsstudenter er at fleksible studenter ikke har studiene som sin primære beskjeftigelse, men de kombinerer studier med andre gjøremål som arbeid og familiedeltakelse. Det er derfor vesentlig at utdanningsinstitusjonene er dyktige til å tilrettelegge for studenter som ønsker fleksible studieløp. Regjeringen ønsker å stimulere til økt kompetanse, og et av tiltakene som innføres for høyest mulig grad av måloppnåelse er nettopp at utdanningsinstitusjonene i større grad må åpne for livslang læring ved tilrettelegging av fleksible utdanningsløp (Meld. St. 14, (2019-2020), Meld. St. 21, (2021-2022)). Det er fra et statlig hold et poeng at alle skal ha en mulighet for å få *en ny sjanse*, der mennesker i voksen alder gjennom utdanning får tilgang på muligheter til god livsutfoldelse, både i- og utenfor

arbeidslivet (NOU 1997: 25). Året 1996 ble av EU erklært som året for livslang læring, der det å legge til rette for læring, kunnskap og kompetanse skal ses som en direkte sammenheng for vekst både på et samfunnsmessig plan, men også som bidragsyter for individuell lykke. En kan derfor hevde at utdanning i voksen alder, både på mikro- og på makronivå, er svært verdifullt sett fra et samfunnsperspektiv.

Siden EUs fokus på livslang læring på midten av 1990-tallet har betydningen av kunnskap vært stadig økende (Meld. St. 16, (2021)). Det finnes mange eksempler som viser til et sterkt behov for læring og omstilling. Våren 2020 fikk vi vårt til nå klareste eksempel på viktigheten av kunnskap og læring for et samfunn i rask endring, da den globale pandemien Covid-19 inntraff og romsterte ved våre daglige rutiner, både i arbeidsliv og i frittidssituasjoner. I fredstid har aldri behovet for omstilling vært mer akutt. Pandemien bidro til at behovet for kunnskap og læring ble viktigere enn på lenge, og nye, innovative måter å lære på, undervise på og arbeide på ble introdusert og kontinuerlig videreutviklet. Satsningen på tiltakene som ble iverksatt var omfattende (Meld. St. 16, (2021-2021, s. 37-38)). Med satsningen *Utdanningsløftet 2020* ønsker myndighetene å skalere opp fleksible tilbud og videreutdanning til arbeidsledige og andre med behov for økt eller ny kompetanse, slik at disse skulle få tilgang på utdanning.

Hvem er så de fleksible studentene? I mange sammenhenger omtales *studenter* som studentgruppen med unge voksne som deltar i ordinære heltidsstudier. Dette til tross for at gruppen med eldre voksne studenter er både stor og økende. På flere måter er det relevant å omtale denne gruppen studenter som en *usynlig* studentgruppe. Rønning (2007, s.14-16) mener det er fire måter som bidrar til å gjøre den voksne studentgruppen usynlig. Delvis kan det forklares fra et *institusjonelt perspektiv*, der man ser at det fysiske oppmøtet voksne studenter har på campus ofte er fraværende. Fagansatte ved utdanningsinstitusjoner treffer den fleksible student kun ved en håndfull anledninger, og de blir dermed ikke like synlige som heltidsstudentene. Videre hevder Rønning at fleksible studenter i liten grad er gjenstand for forskning, særlig ikke som hovedtema i forskningsartikler. Voksne oppleves dermed i stor grad som usynlige i sammenheng av *utredning og forskning*. På et personlig plan opplever mange voksne studenter at studentrollen på hjemmebane kan virke usynlig og diffus. Antakeligvis er dette forankret i at studiene kan oppleves som et individuelt prosjekt. Dette til tross for at effekten studiene har på hele husstanden, ikke kun studenten, er udiskutabel. Studentrollen kan allikevel virke usynlig som student blant *sine nærmeste og i sitt hverdagsmiljø*. En fjerde og siste måte å være usynlig på er *for den voksne student selv*. Dette kan knyttes opp mot roller, der mange kan oppfatte rollen som student som sekundær til andre roller man innehar. De som oppfatter studierollen som sin primære rolle er i stor grad heltidsstudenter, ikke voksne, fleksible studenter.

2.2 Roller

Fleksible studenter kan ha mange ulike roller, og hvordan man opptrer innenfor de ulike rollene kan ha betydning for graden av mestring av rollen (Goffman, 1961). Grepperud (2005) peker på at voksne, fleksible studenter ofte er de eneste i sitt nærmiljø som sogner til studentrollen. Studentrollen utvikles derfor i et annet miljø enn der de vanligvis

deltar, og voksne studenter er ofte alene i sitt nærmiljø om å inneha studentrollen (Grepperud et al., 2004, s. 10). Videre pekes det mot at eldre studenter, oftere enn yngre, opplever et fravær av fast rammeverk for oppmøte og daglige aktiviteter på campus. Som en konsekvens av dette blir det viktig for fleksible studenter å aktivt utvikle en tilhørighet til studiene og rollen som student. Kember (Kember et al., 2001) omtaler et slikt fenomen som *belonging*. For mange fleksible studenter kan dette dreie seg om å ta eierskap til rollen som student.

For å tolke og forstå voksne studenters opplevelser av egen livssituasjon i studietiden, kan det være nyttig å avklare og definere noen ulike aspekter rundt roller. Tønseth skriver at *roller* kan defineres som en samling av forventninger som er knyttet til en bestemt stilling eller oppgave (Tønseth, 2012). Roller representerer altså andres forventninger om ens oppførsel innenfor rammene rollen setter. Det vil si at andre kan ha forventninger om hvordan en skal utøve rollen som for eksempel mor, kollega eller student. Det er interessant å inkludere dette i oppgaven, da dynamikken i rollefordelingen påvirkes av mengden plikter og oppgaver man blir belastet av. Dersom rollefordelingen blir *for* omfattende kan vi snakke om *rolleoverbelastning*. Dette kan ses i sammenheng med det Schiefloe (2011) kaller en *interrollekonflikt*. Denne typen rollekonflikt oppstår dersom ulike roller knyttes til samme individ, der det å fylle alle rollene ikke enkelt lar seg gjøre. Et relevant eksempel på dette kan ses i lys av forholdet mellom forelderrollen og studentrollen. Motsetningen til en interrollekonflikt er *intrarollekonflikt*. Begrepet beskriver ikke konflikter mellom roller, men konflikter innad i en rolle. For en fleksibel student kan en anta at det stilles forventninger fra faglærer og eventuelle studiekamerater om innhold av studentrollen. Et annet sett forventninger til studentrollen er de forventningene de i hjemmet har til rollen som student. På den måten kan den samme rollen møtes med ulike forventninger fra ulike aktører.

Å kombinere ulike roller på en tilfredsstillende måte kan oppleves som en stor utfordring. For fleksible studenter er studentrollen ofte en ny rolle. Man kan være integrert i rollen som forelder, kollega og venn, men rollen som student er ofte ny og ukjent. Studiesituasjonen kan derfor ses på som en tilleggsoppgave, da den kommer ved siden av andre, etablerte roller en har (Grepperud et al., 2004, s. 11). De studentene som lykkes med studiene, mestrer ofte det å ta inn en såpass krevende og omfattende rolle som studentrollen på toppen av øvrige roller. For de som derimot ikke lykkes, kan det å legge til den nye rollen som student resultere i opplevelsen av å ikke strekke til, noe som igjen oppleves demotiverende. Dersom belastningen på en rolle blir for stor kan *rollestress* oppstå, der man ikke lengre håndterer rollene på en god måte. Goffman er en av de ledende teoretikerne innen feltet *symbolsk interaksjonisme*, og er opptatt av graden av omfavne individer tilegner sine roller (Ritzer 2011, s. 375). Grunnet et stort antall av ulike roller man innehar, mener Goffman (1961) det er svært få som blir fullstendig investert i en enkelt rolle, men at det alltid vil være en viss distanse til sine ulike roller. Goffman snakker i denne forbindelse om *rolledistanse*, og viser til at det vil være en distanse som gjør at man aldri blir fullstendig investert i en enkelt rolle. Aakvaag hevder vi alltid har en kritisk-refleksiv avstand til rollene vi spiller (Aakvaag, 2008, s. 76) De studentene som best mestrer en slik distanse til ulike roller, og dermed det totale rollespekteret, vil ha gode forutsetninger til å mestre hverdagen som fleksibel student.

2.3 Kultur for læring i hjemmet

I henhold til Kember (1995) kan man anta at dersom det eksisterer en god kultur for læring i hjemmet, kan dette være med på å demme opp for den manglende sosiale tilknytningen til studieplassen mange fleksible studenter kjenner på. Kember bygger her videre på ideene til den amerikanske sosiologen Vince Tinto som skriver at deltakelse i både fagmiljøer og sosiale aktiviteter på heltids og campusbaserte utdanninger kan bety en hel del for både faglig utvikling og trivsel (Tinto, 1993). Rønning (1998) kaller en campusbasert deltakelse for et *sikkerhetsnett* for fullføring av studier. Kember hevder dette forholdet med faglig og sosial tilknytning også er gjeldende for studenter i fleksibel utdanning. Fleksible studenter er, i motsetning til den klassiske heltidsstudenten, ikke i samme grad en del av et campusbasert nettverk, og hjemmet blir for mange den primære arenaen for studiearbeid. For mange fleksible studenter kan derfor studietilværelsen oppleves ensom og lite givende, og i den forbindelse blir kulturen for læring i hjemmet avgjørende for måloppnåelse med studiearbeidet.

Rønning og Grepperud viser til tre avgjørende forhold i forbindelse med familie og hjemmet som studiemiljø; *materielle ressurser, tidsressurser og kultur* for læring (Rønning og Grepperud, 2012, s. 127). For å besvare oppgavens problemstilling vil kulturaspektet i forbindelse med hjemmet som studiemiljø vektlegges sterkt i denne oppgaven. Kultur for læring, slik Rønning og Grepperud omtaler det, handler om hvordan kunnskap og læring generelt sett verdsettes i husstanden, og om en slik verdsettelse eventuelt kommuniseres på positivt vis. I dette inngår behovet for støtte. De fleste fleksible studenter poengterer betydning av familien som støttespillere som særlig betydningsfullt for å lykkes med studier (Grepperud et al., 2004, s. 100). Når en snakker om støtte i denne sammenhengen, er det vesentlig å påpeke at støtte er et bredt og flersidig begrep. Særlig to hoveddeler av begrepet blir viet plass i denne oppgaven, *moralsk støtte* og *fagrelatert støtte* (Rønning & Grepperud, 2012, s. 137). I en husstand der det er god kultur for læring er også graden av støtte ofte høy.

2.4 Moralsk og fagrelatert støtte

For fleksible studenter kan hverdagslivet utenfor en normal campushverdag være krevende og utfordrende, og mange opplever en tilstand av ensomhet der man står på egenhånd i studiehverdagen. Støtte fra de rundt kan oppleves som en motvekt til denne ensomheten, og mange oppgir nettopp støtte som en sentral del av det å lykkes med studiene (Rønning & Grepperud 2012, s. 140). Positive holdninger til studiene fra partnerens side viser seg ofte å gjenspeiles i partnerens utdanningsbakgrunn, da mange oppgir å få mer støtte av partneren dersom vedkommende selv har høyere utdanning. Særlig i grad av støtte innen fagrelaterte aspekter ved studiet viser partnerens utdanningsnivå seg å ha stor innvirkning. Rønning og Grepperud (2012) viser til en signifikant økning av fagrelatert støtte der partner også har høyere utdanning.

Fagrelatert støtte

Fagrelatert støtte er et begrep som består av flere deler. Hjelp med fagrelaterte forklaringer kan eksempelvis inngå i begrepet fagrelatert støtte. Dette handler om til hvilken grad studenter kan be partner om hjelp til faglige spørsmål (Rønning &

Grepperud, 2012). Den fagrelaterte støtten kan imidlertid omhandle andre aspekter enn det pensumrelaterte, og kan likefullt være hjelp til å forklare betydning eller definisjon av fremmedord. En annen side av fagrelatert støtte kan være knyttet til partner som leser over oppgaver og gir hjelp til korrektur. Dette fremstår som den kanskje viktigste og mest relevante delen av begrepet, der studenten får tilbakemeldinger på språk og formuleringer i forkant av innleveringer og oppgaveskriving. Særlig det å omstille seg fra et hverdagsspråk til et akademisk språk er noe mange opplever som krevende (Rønning & Grepperud, 2012). I tilfeller der partner har høyere utdanning og selv har erfaring med å formulere akademiske tekster, kan hjelp til språklige aspekter av arbeidet være av stor nytteverdi.

Et annet område av fagrelatert støtte kan ses i sammenheng med fagrelaterte samtaler. Rønning og Grepperud (2012) kaller denne delen av fagrelatert støtte *sparringspartner*. I undersøkelser gjort av Rønning og Grepperud (2012) forteller mange studenter om et ønske om respons på sitt studiearbeid. Det påpekes at det ikke er nødvendig at partner studerer eller har kjennskap til samme fag for å kunne gi en tilbakemelding på arbeidet. Ei heller er det partneren som i alle tilfeller trenger å være sparringspartner. Voksne barn, svigerdatter eller svigersønn kan utmerket godt fungere som sparringspartnere. I tillegg til å være en sparringspartner, er rollen som en *vokter* en del av en fagrelatert støtte (Rønning & Grepperud, 2012, s. 141). Rollen som vokter innebærer at partneren sørger for at studentens disiplin i studiearbeidet ikke avtar. Som fleksibel student kan det å holde motivasjonen oppe under studietiden være krevende for mange. Særlig sett i forbindelse på mangel av tilknytning til et miljø rundt campus, kan opprettholdelse av fremgangen med studiene være utfordrende. For mange fleksible studenter kan det å ha en partner som holder en *litt i ørene* være avgjørende for om man opprettholder disiplinen og studieprogresjon, eller ei.

Moralsk støtte

I tillegg til partneren, vil studievirksomhet i stor grad også berøre andre i studentens omgangskrets. Studiesituasjonen griper inn i, påvirker og engasjerer personer i det daglige, hvilket gjør det legitimt å antyde at studier bør ses på som et kollektivt prosjekt (Rønning & Grepperud, 2007, s. 205). Kember (1999) hevder støtte er oftere oppnådd i husstander der familien som helhet ser på studiene som et felles behov for deres interesser. En støttende husstand vil ofte gjøre tid og ressurser tilgjengelig til studiearbeid. Å få støtte til å holde på med studier er noe fleksible studenter ofte trekker frem som særlig avgjørende i studietiden (Grepperud et al., 2004).

Når en velger å studere, gir mange også avkall på en rekke strukturelle elementer husstanden i utgangspunktet har gjort seg til vane til å kunne belage seg på. Økonomi blir ofte påvirket av studier. Mange studenter trapper ned i stilling, andre slutter helt å arbeide under studieperioden. Økonomiske konsekvenser er et eksempel der studieperioden påvirker hele husstanden. Videre er tid som ressurs noe som i stor grad må prioriteres, slik at studiene blir viet den nødvendige oppmerksomheten studiene krever. Når en snakker om moralsk støtte er det naturlig å se på graden av støtte allerede *før* studiestart. Det er en stor avgjørelse å våge å ta studier inn hverdagen, og

behovet for støtte er ofte særlig stort i forkant av studiene. Grepperud (2005) hevder svært få begynner med studier dersom partneren er negativ. Støtten må ikke uttrykkes i eksplisitt oppmuntring, den kan like fullt være stille, men dersom studenten opplever motstand til studiene blir studiesituasjonen krevende.

2.5 Forhandlinger

I forlengelsen av roller som ble omtalt i delkapittel 2.2, kan det være relevant å se nærmere på forhandlinger når en studerer fleksible studenter. En antakelse kan være at den som studerer ikke fritt kan bevege seg mellom de ulike rollene, men at en aksept fra partner og familie er nødvendig. Denne aksepten vil ikke alltid studenten få seg uten at det samtidig stilles spørsmål. Mange fleksible studenter opplever at de må forhandle seg frem til å disponere tid i de ulike rollene underveis i studiehverdagen. I en studiesituasjon handler det om å gi og ta, og for å få de nødvendige forholdene lagt til rette for studiene, må ofte fleksible studenter forhandle seg frem til gode løsninger. Vi kan se til Rognes for å finne en definisjon av forhandlinger som begrep: «Når to eller flere parter med delvis motstridende interesser prøver å komme frem til en felles beslutning, forhandler de» (Rognes, 2001, s. 13).

I forhandlingssituasjoner er det to eller flere parter med motstridende, eller delvis motstridende interesser som går sammen for å forhandle frem løsninger. Dersom utgangspunktet for forhandlingene er at det er delvis motstridende interesser vil man ha et større grunnlag for suksess enn hvis det er fullstendig motstridende interesser mellom partene. Primært er det to situasjoner der man forhandler; ved inngåelse av nye avtaler og ved håndtering av uenigheter i avtaleperioden (Rognes, 2015). I denne oppgaven er det en inngåelse av et nytt forhold der studenten begynner med studier, og et annet forhold der studenten står oppe i studiesituasjonen. Både i forkant og underveis er det relevant å se på forhandlingssituasjonen mellom student og partner.

Kember (1999) har forsket på voksne i utdanningssituasjoner og hvilke utfordringer familier må overvinne for at en av de voksne i husstanden skal lykkes med studiene. Eksemplene på praktiske løsninger innad i husstanden kan være mange og varierte. Alt fra å sove med lyset på slik at partneren kan jobbe med studier, til å se film med høretelefoner for ikke å forstyrre studiearbeidet er eksempler Kember finner i sine studier. Kember hevder at familier som er dyktige til å gjøre denne type tilpasninger, ofte vil oppleve at den som studerer mestrer studiene. Forhandlinger handler riktignok om å gi og ta i gitte situasjoner, og kan derfor både være en kilde til samarbeid og konflikt. Konflikter kan anses som en naturlig del av menneskers relasjoner, og er dessuten ofte en kilde til endring (Liodden & Pedersen, 2020). Konflikt kan også være skadelig, særlig der konflikten blir stående uløst.

En måte å forstå forhandlinger på kan derfor være å se det som et bytte. Bytteteori kan ha relevans i forhandlingssituasjoner, der to parter med delvis eller motstridende ønsker forsøker å forenes om enighet. Kjernen i bytteteori er i følge Homans at menneskers

atferd styres belønninger (Aakvaag, 2008). Bytter kan riktignok være diffuse. Den amerikansk-østeriske sosiologen Peter Blau er særlig kjent for sitt teoretiske bidrag til bytteteori, særlig for *sosiale bytter*. Sosiale bytter kan forstås som «villige handlinger utført av aktører som er motivert til å gjengi noe andre har gitt dem» (Blau, 1964, s.91-93). En stor utfordring med sosiale bytter, og det som gjør de diffuse på sitt vis, er at det kan oppfattes fra den ene aktøren som at byttet er skjevfordelt. Dersom en slik skjevfordeling finner sted over tid, vil dette være en sentral rot til misnøye over situasjonen. Aktører som inngår sosiale bytter vil søke en viss balanse som gjør byttene rasjonelle for alle parter. Blau (1992) kaller en slik balanse *resiprositet*. En kan anta at en opplevd balanse i bytterelasjoner er en forutsetning for at partene skal være tilfredsstillt med situasjonen over tid.

Kapittel 3 – Metode

I dette kapitlet presenteres oppgavens metodiske grunnlag og valg som er tatt underveis i forskningsprosessen. Det vil bli gjort refleksjoner rundt vurderinger og beslutninger, og hvert steg av prosessen skal i dette kapitlet gjøres rede for og begrunnes. I tillegg vil det bli gjort betraktninger vedrørende etiske hensyn som må tas i en slik oppgave, og hvordan deltakerne i oppgaven må beskyttes på en hensynsfull måte.

3.1 – Kvalitativ metode

I henhold til oppgavens problemstilling, som etterspør *opplevelser* av hjemmet som studiemiljø, er meninger, holdninger og erfaringer hos deltakerne av stor interesse. *Kvalitativ forskningsmetode* egner seg derfor som metode for innsamling, da den kvalitative tradisjonen søker informasjon om nettopp holdninger, sanseinntrykk og opplevelser (Tjora, 2011). Thagaard (2011) hevder det er en målsetning i kvalitativ forskningsmetode å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Forskeren kommer tett inn på studiets deltakere, og denne nærheten kan hjelpe forskeren med å få et innblikk i sosiale de fenomenene som studeres. Thagaard (2011) hevder forskerens *fortolkning* av det som studeres derfor er av særlig stor betydning i kvalitativ metode.

Thagaard løfter frem to nøkkelbegreper i kvalitativ forskning, *systematikk* og *innlevelse* (Thagaard, 2011, s. 15). Begge begrepene er sentrale innen kvalitativ forskningstradisjon. *Innlevelse* handler i denne sammenhengen om at forskeren må sette seg inn i den sosiale situasjonen til deltakerne som deltar i forskningsprosjektet. Kvale snakker i denne sammenhengen om deltakernes *livsverden* (Kvale, 1997). Innsikt i deltakernes livsverden oppnås kun dersom forskeren er åpen og mottakelig for de inntrykk som gis. Videre er begrepet *systematikk* knyttet opp mot fremgangsmåter og hvordan vi forholder oss til disse. Forskeren må til en hver tid ha et reflektert forhold til beslutninger i løpet av forskningsprosessen, der begrunnelser for avgjørelsene om innsamling, tolkning og analyse av data må gjøres rede for.

Kvalitativ forskningsmetode baserer seg ofte på en *induktiv* fremgangsmåte, heller enn en *deduktiv* (Tjora, 2021). At forskningsmetoden er induktiv vil si at den er empiridrevet og utforskende, og står som motsats til en deduktiv metode som på sin side er teori og hypotesedrevet. Som en veldig grov inndeling kan det hevdes at det induktive ses opp mot kvalitativ metode, der kvantitative metoder ofte har en deduktiv slagside (Tjora, 2011, s. 23). En *abduktiv* tilnærming er derimot forankret med en begynnelse i det empiriske, men der teorier eller perspektiver spiller inn i løpet av forskningsprosessen. SDI-tilnærmingen, som skal introduseres senere i metodekapitlet, er tettliggende mot en abduktiv tilnærming og dermed relevant for denne oppgaven.

3.2 – Vitenskapelig perspektiv

Når en jobber med fortolkning av kvalitative studier er det ikke mulig å beskrive og kategorisere hendelser og funn uten å samtidig tillegge hendelsene en mening (Thagaard 2011, s. 35). Det vil være et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske

utgangspunkt og tendenser i datamaterialet. Imidlertid vil forskerens teoretiske utgangspunkt ha betydning for hva det søkes informasjon om, og dette vil danne et utgangspunkt for forståelsen forskeren utvikler. Dybdeintervjuer er en metode som er hører til i et *fenomenologisk* perspektiv, da forskeren ønsker å tolke og forstå opplevelser og refleksjoner (Spradley, 1979).

Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2011, s.35). Fenomenologi bygger dermed på en underliggende antakelse om at realiteten er slik enkeltpersoner oppfatter den (Kvale, 1997, s.40). Som et sentralt felt i fenomenologien må forskeren tolke og forstå fenomener på grunnlag av perspektivene aktørene man studerer har, og hvordan verden erfares fra deres ståsted. Særlig to begreper er derfor relevante: *livsverden* og *intersubjektivitet* (Tjora, 2021). Livsverden er et begrep som går igjen i denne oppgaven, og viser til hvordan vi definerer verden og hvem vi er. Begrepet intersubjektivitet beskriver et syn på verden, der de som er nær oss vil forstå verden på liknende måter som oss selv. Tjora hevder derfor at dette forteller noe om hvordan en persons spesifikke livsverden peker mot en spesifikk forståelse av virkeligheten som både *du* og *din* krets har. Fra et fenomenologisk perspektiv vil forskeren kunne sette ord på erfaringene til de man studerer, og dermed tilegne seg kunnskap om erfaringer (Thagaard, 2011, s. 37-38). Som forsker vil man dermed beskrive livsverdene til deltakerne gjennom det innsamlede datamaterialet.

3.3 – Dybdeintervjuer

Intervju er den mest brukte metoden innen kvalitativ forskning (Ryen, 2002). Som metode egner intervjuer seg særlig godt dersom forskeren er på jakt etter følelser og erfaringer rundt temaet det forskes på (Tjora, 2011). Innblikk til den livsverden deltakerne lever i, altså hvordan verden ser ut sett fra deltakernes perspektiv, kan gi forskeren dyp og grundig innsikt i forskningens tema (Kvale, 1997). Denne oppgaven har som formål å kunne besvare en problemstilling som etterspør *opplevelsen* av å ha hjemmet som studiemiljø. Thagaard (2011, s. 61) skriver at «intervjuundersøkelser er en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser». Med utgangspunkt i problemstillingen vil derfor intervju som metode egne seg godt for innsamling og bearbeiding av data.

Intervju som metode eksisterer i flere former. I denne oppgaven er det *dybdeintervjuer* som har blitt brukt. Et intervju kan struktureres på flere ulike måter. Ytterpunktene er å enten ha en svært løs struktur, der forskeren i utgangspunktet ikke forholder seg til en forhåndsstyrt guide, men at intervjuet blir som en fri samtale. I motsatt ende av skalaen vil intervjuet være veldig strukturert med få eller ingen avvik fra intervjuguiden (Ryen, 2002). Intervjuene gjort til datainnsamling i denne oppgaven er delvis strukturerte, og befinner seg dermed et sted i midten av ytterpunktene. Delvis strukturerte intervjuer har den fordel at de forholder seg til en intervjuguide som sørger for at forskeren holder på en *rød tråd* gjennom intervjuet, samtidig som det gir rom til å utforske temaer utenfor intervjuguiden. Denne type intervjuer er den mest brukte formen av intervjuer i kvalitativ forskning. Kvale (1997) hevder at et delvis strukturert intervju sørger for at

forskeren kommer inn på de temaer som er fastlagt på forhånd, men der oppsett og rekkefølge kan variere etter behov. Dette er dermed en fleksibel måte å gjøre et forskningsintervjuet på. Riktignok er det tre faser av intervjuet som bør inngå i alle intervjuer, der *oppvarming, refleksjon og avrundning* utgjør de tre (Tjora, 2011, s. 96). Dette for å sikre en viss kontinuitet i forskningsarbeidet.

Å være deltaker i en intervjusituasjon kan oppleves som en stressende opplevelse. Dingwall (1997, s. 51) hevder en deltaker settes til en rolle der en må vise til en kompetanse innenfor temaet forskeren forsker på, noe som kan bidra til å bygge opp under intervjuet som en stressende affære. Tjora (2021b) hevder det er særlig relevant at man som forsker fokuserer på å skape gode rammer for intervjuet, nettopp for å ta vekk elementet av ubekvemhet for deltakeren. Dersom forskeren evner å skape en avslappet stemning, innenfor en god tidsramme, kan forskeren stille åpne spørsmål og få deltakerne til å reflektere grundig over temaene man forsker på. For å skape best mulig betingelser for intervjuet bør forskeren å velge en god lokasjon for intervjuet. Intervjuer bør alltid gjennomføres på steder der deltakeren føler seg trygg og der deltakerne kan snakke fritt og åpent rundt viktige temaer.

En ytterligere effekt av å gjøre intervjuene på rolige, avslappede plasser, er at man i intervjusammenheng ofte bruker diktafon dersom dette aksepteres av deltakeren. I arbeidet med transkribering i ettertid av intervjuet er det en fordel dersom det er minst mulig støy i bakgrunnen som gjør det vanskeligere å høre hva som blir sagt i opptaket. Videre er det som intervjuer av stor betydning å være bevisst på at deltakeren og forskeren vil ha noen betraktninger om hvem hverandre er. Tjora (2011) hevder det derfor er avgjørende at forskeren inntar en *naiv* rolle. Særlig dersom kjønn og livssituasjon er tilsvarende mellom forsker og deltaker er det verdt å reflektere rundt egen posisjon for å unngå at deltakeren ikke unnlater å si ting vedkommende tar for gitt at forskeren allerede vet. I dette arbeidet har denne naive rollen vært svært relevant å etterstrebe. Som student er det å forske på studieerfaringer en utfordring, da deltakerne kan ha antakelser om at jeg i min rolle allerede har kunnskap eller antakelser til deres erfaringer når de snakker om studiene. Som motvekt til dette ble intervjuene forsøksvis gjort med en naiv og uvitende forskerrolle.

3.4 – Rekruttering av deltakere

I denne oppgaven er det gjort et *strategisk* utvalg. Utvalget er strategisk, da deltakere oppfyller de krav forskeren anser som vesentlige for å kunne svare på problemstillingen (Thagaard, 2011; Tjora, 2011). Det er en forutsetning at de som rekrutteres kan uttale seg om temaet det forskes på. Deltakerne i denne undersøkelsen ble derfor rekruttert på bakgrunn av å være voksne, ha samboer og barn. I tillegg til å være i et utdanningsløp var dette de viktigste kriteriene deltakerne måtte oppfylle. Videre var det også interessant dersom deltakerne hadde jobb ved siden av, eller hadde vært i arbeid i forkant av studiene. Dette var likefullt ikke et krav. Tanken var at arbeid kunne gi et ekstra element av interesse for oppgaven, men det er primært studier, hjem og familieliv oppgaven omhandler. Avgjørende for rekrutteringen var at deltakerne hadde denne erfaringen og dermed kunne fortelle om opplevelser av studiesituasjonen. Det var ikke

avgjørende at deltakerne stod i en pågående studiesituasjon, men deltakerne måtte ha erfaring fra studier med relevant livssituasjon.

Videre er det en forutsetning for gode intervjuer at forskeren har en nøytral inngang til intervjusituasjonen, der ikke det er et bekjentskap til de man intervjuer. Dersom dette var tilfelle ville det trolig gitt noen forutinntatte antakelser, noe man ønsker å unngå for å oppnå høyest mulig grad av troverdighet i forskningen. I denne oppgave har det blitt gjort nøye utvelgelses av deltakere. Som utgangspunkt ble eget nettverk brukt til å rekruttere deltakere, der det ble sendt forespørsler til bekjente om de visste om noen som oppfylte kriteriene for å være deltaker i oppgaven. Tre deltakere ble rekruttert på denne måten. De to siste ble rekruttert ved at deltakerne kjente andre med tilsvarende erfaringsgrunnlag. Thagaard (2011, s. 56) snakker om *snøballmetoden*, der forskeren ber deltakerne om hjelp til nye, mulige personer å intervju basert på deres kjennskap til andre med tilsvarende erfaringer eller egenskaper forskeren er ute etter. To av deltakerne ble rekruttert på denne måten. Det er likevel vesentlig å bemerke at ingen av deltakerne var bekjente fra tidligere.

Som grunnlag for datainnsamling har det blitt gjort fem intervjuer etter at fem deltakere ble rekruttert til prosjektet. En opprinnelig tanke var at det skulle bli gjort syv eller åtte intervjuer, men etter gjennomføring av intervjuene var opplevelsen at antallet på fem var tilstrekkelig. Antall intervjuer kan argumenteres for med at kvaliteten på intervjuene var gjennomgående god. Alle intervjuene ble lange og innholdsrike. Det korteste intervjuet var på litt over 46 minutter, det lengste 1 time og 22 minutter. Samtlige deltakere hadde et tilstrekkelig sett erfaringer og alle deltakerne var velvillige til å fortelle og reflektere godt rundt temaene i intervjuet. Samtidig er det verdt å påpeke at det trolig ville dukket opp flere interessant funn dersom det ble gjort flere intervjuer, men at antallet på fem virket tilstrekkelig for oppgavens omfang.

Det er riktignok rom for å være kritisk til egen fremgangsmåte. I tillegg til at antall intervjuer *kunne* vært større er det også reelt å peke mot utvalget av deltakere. Det var riktignok et sprik i både alder og bakgrunn, men kjønnsbalansen i utvalget var fullstendig homogen. Nettopp forskerens kjønn er i følge Thagaard (2011, s. 108) ett av flere ytre kjennetegn som har betydning for intervjuet. Videre opplevdes det underveis i intervjuene som at flere av deltakerne i stor grad var *privilegerte* og at studiene ble gjort vel så mye for at de *ønsket* å studere, som at de *måtte* studere. Dersom flere deltakere følte de måtte studere, kanskje for å komme ut av en stagnert livssituasjon, kunne dette resultert i at ulike mekanismer i hjemmet ville blitt annerledes.

3.5 - Praktisk gjennomføring

For å sikre intervjuene høyest mulig grad av kvalitet stilles det store krav til forskerens rolle i intervjusituasjonen. Kvale (1997, s. 73) hevder forskeren bør ha gode forkunnskaper om temaene intervjuet omhandler. En forsker med dyp innsikt innen forskningsfeltet har bedre forutsetninger til å opptre på en mer egnet måte i

intervjusituasjonen enn en forsker med mindre innsikt. I tillegg til kunnskap om temaet bør også forskeren kjenne de sosiale relasjonene med intervjuobjektet (Kvale, 1997, s. 73). Dette begrunnes i at forskeren finner det naturlig å bruke seg selv som et instrument, der både kroppslige og følelsesmessige forståelsesmåter gir det Kvale kaller en unik tilgang til deltakernes livsverden. Denne innsikten beskriver hvordan verden oppleves sett fra deltakernes øyne. Videre vil en dyktig intervjuer ofte være erfaren i intervjusituasjonen. Dette utspiller seg både i selve intervjusituasjonen, hvordan forskeren opptrer under intervjuet, men også når det kommer til å overholde retningslinjer satt for hvordan et godt intervju gjennomføres (Thagaard, 2011, s. 91).

I egen rolle som forsker har forberedelsene til intervjuene i stor grad handlet om å tilegne innsikt i temaet det forskes på. I forkant av intervjuene gikk det derfor med mye tid på å sette seg inn i empirisk stoff som tar for seg hverdagen som voksen, fleksibel student, og de utfordringene studiene medbringer i en allerede altoppslukende hverdag. Både empiri og teori ble lest for å få et innblikk av tematikken. Thagaard (2011) hevder en slik innsikt er selve forutsetningen til et vellykket intervju. Det gir noen antakelser om hvordan det oppleves å være fleksibel student, og som en del av forberedelsene ble det også reflektert rundt det å entre intervjusituasjonen på en mest mulig nøytral måte. Det er av stor betydning at man ikke vektlegger forhåndsbaserte antakelser, da dette kan føre til at forskeren stiller ledene spørsmål eller ubevisst påvirker deltakeren til å svare på bestemte måter. En nøytral holdning i intervjusituasjonen forsøkt oppnådd for best mulig kvalitet i arbeidet.

Som uerfaren forsker var det noe usikkerhet i forkant av intervjuene. Mye gikk på gjennomføringen av intervjuene, der frykten var at intervjuene ikke skulle tilfredsstillende de krav som stilles for tilstrekkelig kvalitet i intervjusituasjonen. Det ble derfor gjort et prøveintervju i forkant av de reelle intervjuene for å øve på gjennomføringen. Prøveintervjuet ble gjort med en person som hadde alle de relevante erfaringene til å delta i prosjektet, men som sto meg for nær til å kunne intervjues som en reell deltaker. Intervjuet var allikevel av stor nytteverdi, da det bidro til verdifull trening i intervjusituasjonen. Prøveintervjuet ble avtalt i samråd med veileder på det aktuelle tidspunktet. Erfaringen med å gjennomføre intervjuet opplevdes som svært verdifull, og det rettes en stor takk til denne personens deltakelse i prøveintervjuet. Øvelsen gav nyttig lærdom. Blant annet ble samtalen mer flytende enn forutsett, og flere av spørsmålene fra intervjuguiden ble for like der enkelte temaer fløt inn i hverandre. Dette ble tatt til etterretning, og justeringer ble gjort som følge. Deler av intervjuguiden ble spisset til et mer konkret tema, andre spørsmål ble slått sammen som ett større spørsmål.

I betraktning av egen rolle i etterkant av intervjuene er det flere forhold å ta tak i, både av det som vurderes som god adferd som forsker, og det som var mindre godt. Tjora (2011; 2021) påpeker at det i intervjusituasjoner er avgjørende at stemningen er lagt til rette for at intervjuet skal bli av høyest mulig kvalitet. Det å skape en avslappet og behagelig situasjon for deltakerne blir dermed noe av det viktigste en kan gjøre som forsker i intervjusituasjonen. For å skape denne trygge og avmålte stemningen, var det

derfor flere forhold som ble vektlagt. Thagaard skriver om *prober* som ord og kommentarer forskeren gir i form av oppmuntrende tilbakemeldinger (Thagaard, 2011, s. 91). Slike tilbakemeldinger kan komme som respons i form av ord eller kroppsspråk, og kan oppleves av deltakeren som at forskeren er interessert i det det fortelles om og er interessert i ytterligere informasjon. Under intervjuene i denne oppgaven ble for eksempel fraser som «kan du utdype nærmere...» og «hvordan opplevde du situasjonen du nettopp fortalte om» brukt hyppig for å grave etter mer informasjon. Inntrykket var at det er viktig som forsker å vurdere fortløpende hvilket behov som foreligger i forbindelse med hvor aktiv man må være i forskerrollen. Videre opplevde jeg også situasjoner der det var mindre god atferd av meg som forsker. Den mindre gode atferden var ofte forankret i usikkerhet, særlig der deltakeren fortalte om noe som også tok for andre temaer. I slike situasjoner var det merkbart at egen erfaring fra intervjusituasjoner ikke var veldig rik, der det å forholde seg til intervjuguiden og styre intervjuet inn på «rett spor» var avveininger jeg opplevde som krevende.

Som forsker er det avgjørende å skape en trygghet for deltakerne i intervjusituasjonen (Tjora, 2021). Å legge til rette for en mest mulig avslappet og behagelig stemning ble derfor forsøk oppnådd på best mulig måte. Intervjuene ble gjennomført på steder der deltakeren følte seg trygg. Lokasjoner for intervjuer ble bestemt etter dialog med deltakerne, der deltakerne deltok i avgjørelsen om sted for gjennomføring. En deltaker ønsket å bli intervjuet i eget barndomshjem, da dette ble ansett som et trygt sted for gjennomføring av intervjuet. Som forsker var det tilfredsstillende å komme til enighet om slike detaljer, da det også gav en trygghet sett med forskerblikk. Det første intervjuet ble gjennomført med to barn og barnas bestefar stede. Intervjuet fant sted i en del av boligen der ingen andre enn de involverte i intervjuet befant seg, men det var en trygghet for deltakeren at bestefar var tilstede for å passe barn i andre deler av eiendommen. Dette ble ansett til å fjerne eventuelle stressfaktorer og dermed rette et sterkere fokus på intervjuet. I likhet med det første intervjuet var det dialog i forkant av de fire andre intervjuene også for å finne tid og sted. Ytterligere to intervjuer ble gjort i deltakernes egne hjem, de to andre ble gjort på deres arbeidsplass. Alle lokasjoner bestemt etter ønske fra deltakerne.

I rollen som forsker er man ansvarlig for å opplyse deltakerne om deres rettigheter vedrørende deltakelse i prosjektet. I forkant av intervjuene ble det derfor foretatt en gjennomgang av både prosjektet og deres rettigheter. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble også presentert og signert i forkant av intervjuene. Videre var bruk av lydopptaker forespurt om, og akseptert av samtlige. Det opplevdes avgjørende å opptre oppriktig som forsker i intervjusituasjon, særlig når viktige opplysninger skulle medgis. Som forsker satt jeg fysisk nære deltakeren under intervjuene. Lydopptakeren ble plassert i midten mellom oss, der begge satt i nærhet av denne. Ett intervju ble utført utendørs, de fire resterende ble gjort innendørs. Som forsker var balansen mellom det å være alvorlig i situasjonen, samtidig lun og behagelig ovenfor deltakerne, en sentral del av egen væremåte i intervjusituasjonen. Dette ble gjort med hensikt i å skape gode rammer for intervjuene. Oppfølgingsspørsmål ble vurdert underveis, og balanseringen av slike spørsmål ble fortløpende vurdert i utførelsen av intervjuene. Her var det rom for å gå utenom intervjuguide dersom en situasjon tilsa det. En utfordring knyttet til dette var at oppfølgingsspørsmålene ofte kom som en konsekvens av en spontan reaksjon, eller at

deltakeren fortalte om noe som gikk litt på siden av temaet, men som likevel var interessant. I denne fasen var behovet stort for en aktiv rolle, der jeg som forsker også opptrådte som en ordstyrer i intervjusituasjonen.

Å transkribere innebærer å omgjøre lyd på en lydfil om til tekst (Thagaard, 2011). Samtlige fem intervjuer ble gjennomført med lydopptak som hjelpemiddel. Under prosessen med transkriberingen bør forskeren opptre på en mest mulig objektiv måte. Oversettelsene fra skriftlig til muntlig kan være utfordrende, spesielt der kroppsspråk, ansiktsuttrykk og øvrige faktorer kan gi språket en annen betydning enn ordene i seg selv. Dette vil være krevende å fange opp i transkribert tekst. Kvale (1997) påpeker at det ikke finnes en objektiv måte å oversette et muntlig format til skriftlig, men det vil være hensiktsmessig å transkribere så detaljert som mulig. Når en arbeider med transkriberingen i etterkant av intervjuet, erindrer ikke nødvendigvis forskeren hvilke ord og pauser som kan ha faktisk betydning for intervjuet (Tjora, 2011, s. 126). Som hovedregel bør man helst skal transkribere på enten bokmål eller nynorsk. Dette har et sett fordeler, der det eksempelvis er med på å gi anonymitet til deltakerne. Videre er det av betydning å forsøke å gjenskape intervjusituasjonen i størst mulig grad. Dette er riktignok en krevende øvelse. Tjora (2011) hevder det største tapet i overgangen fra muntlig til skriftlig er at det nedskrevne materialet ikke fanger opp stemningen i intervjusituasjonen, men blir langt mer nøytralt som skriftlig enn muntlig.

Fremgangsmåten i arbeidet med transkriberingen har vært å arbeide med lyd fra lydopptakeren på øret og skrevet inn som tekst på datamaskin. Med transkriberingens utfordringer og valg til grunn, var det en bevissthet på å transkribere intervjuene så fort som mulig etter intervjuet. Kort tid etter gjennomføringen vil opplevelsen av intervjuet ligge friskt i minne, og dersom det oppstod situasjoner med misforståelser ville dette antakeligvis lettere la seg oppklares med deltakeren enn dersom det går lang tid mellom intervju og transkribering. Videre er alle intervjuene transkribert inn som tekst på bokmål, dette til tross for at minst én av deltakerne snakket dialekt. Under arbeidet med transkriberingen var det også et bevisst valg å være mest mulig nøyaktig, og det å legge inn pauser, markert ulikt for korte pauser og lange pauser, inkludert nøleord som *hmm*, *ehh* og liknende, er tatt med i transkriberingen.

3.6 – Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide. Dette ble gjort som en del av forberedelsene til datagenereringen, der temaer ble nøye utvalgt. Tjora (2011, s. 113) skriver at intervjuguiden er særlig viktig for å strukturere intervjuet. Intervjuguiden er med som et redskap for å sørge for at intervjuet opprettholder en satt struktur. Det skal riktignok sies at intervjuguiden er et *forslag* til rekkefølgen av temaene (Thagaard, 2011). Dybdeintervjuer kan også inneha personlige spørsmål til deltakeren, der man som forsker må lese situasjonen og justere seg inn til et passende oppsett for rekkefølgen av temaer. Videre påpeker Tjora at forskeren må være oppmerksom på at intervjuet faktisk oppleves som et forskningsintervju for deltakeren, og ikke som en prat om løst og fast i en times tid (Tjora, 2011, s. 119). Å utarbeide en intervjuguide er av de mer sentrale aspektene av forberedelsene til intervjuet. Det var derfor av svært stor betydning at

temaene var selektert nøyaktig i henhold til oppgavens tematikk. Rubin og Rubin (2005, s. 160) hevder intervjuguiden er som en stor elv, der elveleiet kan skille seg i sidestrømmer før de etter hvert flyter sammen til én stor elv igjen. I likhet med den forestilte elven, vil også et intervju dannes av en tilsvarende helhet, der både hovedtemaer og sidetemaer inngår i intervjuet.

I henhold til Tjora (2021b) var det gjort nøye overveide tiltak for å arrangere intervjuene på en måte der deltakerne var bekvemme i intervjusituasjonen. Av den årsak ble det satt av en del av intervjuguiden til å stille enkle spørsmål om *formelle opplysninger* som familiestatus, utdanningsbakgrunn og yrkesliv. Dette ble gjort for å få samtalen i gang, og det utgjorde den første delen av intervjuguiden. Videre ble det lagt inn et punkt der generelle spørsmål om *opplevelsen av å være fleksibel student* var tema. Deretter fulgte en tredje del av intervjuguiden som gikk på *selvstyrt læring* og hvordan studenten la opp strategier til å mestre studiene. Denne delen av intervjuet var også sett opp mot familie og relasjoner, noe som gav en glidende overgang til den fjerde delen som omhandlet *forhandlinger og samspill* med husstandens øvrige aktører. Dette var et område av særlig stor betydning for oppgaven, og som også tok intervjuene inn på *roller og bytter* innad i familien. Videre skled intervjuet over i den sjette delen av guiden som handlet om *mestringsforventninger*, der mestring og motgang var blant de viktigste temaene som ble tatt opp, før intervjuene avsluttet med en avrundet *avslutning*, som utgjorde punkt syv av guiden.

Intervjuguide blir lagt ved som vedlegg til oppgaven.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Et av de mest sentrale aspektene ved arbeidet bak denne oppgaven har vært å etterstrebe høyest mulig grad av kvalitet i forskningen. Metodefagsforfattere snakker om ulike begreper som skal veilede ethvert forskningsprosjekt i retning av god kvalitet i innholdet. Ulike begrep brukes mellom de ulike forfatterne, men i denne oppgaven vil det fokuseres på én forfatter for å unngå at begrepene og deres betydning blandes på en uheldig måte. Oppgaven tar utgangspunkt i Thagaards *Systematikk og innlevelse*, der begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* blir brukt for å belyse og vurdere kvaliteten i oppgaven (Thagaard, 2011, s. 198-210).

3.7.1 – Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning referer til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til det et tilsvarende resultat av samme forskning (Thagaard, 2011). Det vil alltid være rom for å diskutere forskningens reliabilitet, og det hevdes at kvalitativ forskning må vurderes med hensyn til troverdighet og at dette avgjør *kvaliteten* på forskningen (Corbin & Strauss, 2008, s. 302). Seale (1999, s. 140-148) snakker om *intern* og *ekstern* reliabilitet. Ekstern reliabilitet er vanskelig å oppnå i kvalitative studier, og knyttes opp mot spørsmålet om repliserbarhet; vil andre forskere i en annen situasjon kunne gjenta forskningsprosjektet (Thagaard, 2011, s. 198-199). Intern reliabilitet knyttes mot grad

av samsvar mellom forskere som jobber innenfor samme prosjekt. For å oppnå en betydelig grad av reliabilitet bør forskeren være konkret og spesifikk i rapporteringen av fremgangsmåte og analyser av data (Thagaard, 2011). Et annet grep forskeren kan ta for å øke kvaliteten i forskningen, foreslår Silverman (2006), er å gjøre forskningen så *gjennomsiktig* som mulig. Et transparent forskningsprosjekt vil ha større grad av pålitelighet enn et lite transparent prosjekt.

I søket etter høyest mulig grad av reliabilitet i oppgaven er det viktig som forsker å gå inn i det transkriberte materialet og forholde seg til det datamaterialet man faktisk har. Tjora (2011) hevder at bruk av diktafon under intervjuene, noe som er brukt i denne forskningen, gjør det mulig å transkribere for så å legge frem konkrete sitater som underbygger analysen. Sitatbruk i analysedelen kan vise til konkrete uttalelser som også vil bidra til å bygge opp under kvaliteten i forskningen. Videre er det viktig å reflektere rundt utvelgelsen av deltakere. Til dette prosjektet er deltakerne rekruttert i den hensikt å fylle de erfaringene studiet etterspør. Det ligger likevel et kritisk element i det at deltakerne er rekruttert av forskeren selv, noe som kan øke faren for at deltakerne blir *like*, noe som kan svekke oppgavens reliabilitet. For å motvirke dette er det vært fokusert på å gjøre forskningen så åpen og gjennomsiktig som et prosjekt som dette lar seg gjøre.

3.7.2 – Validitet

Validitet i kvalitativ forskning kan knyttes til tolkning av data (Thagaard, 2011, s. 201). Det er validiteten av forskerens tolkninger som skal sikre kvalitet i forskningen. I likhet med andre måter å sikre kvaliteten i arbeidet på, snakker Seale om intern og ekstern validitet (Seale, 1999, s.38-40). Kvale er inne på det samme, men bruker begrepene *kommunikativ gyldighet* og *pragmatisk gyldighet* (Tjora, 2011). Kommunikativ validitet beskriver at forskningen testes i dialog med forskersamfunnet, mens pragmatisk validitet refererer til et spørsmål om forskningen fører til endring eller forbedring (Tjora, 2011, s. 179). En forsker bør ha som hensikt å styrke forskningen med å etterstrebe høyest mulig grad av validitet. Silverman (2006, s. 282) trekker også i forbindelse med validitet inn begrepet *transparens* for å poengtere viktigheten av at forskningen fremstår som gjennomsiktig. Tjora hevder det samme, da han hevder gyldigheten kan styrkes ved at man er åpne på hvordan forskningen praktiseres ved å redegjøre for valgene en tar. Et relevant spørsmål i denne sammenhengen vil være om forskningen svarer på de spørsmålene vi *faktisk* stiller (Tjora, 2011, s. 179). For å oppnå validitet i prosjektet hevder Tjora (2021a) det er vesentlig at forskningen pågår innenfor de faglige rammene som forankrer prosjektet i annen, relevant forskning.

3.7.3 – Overførbarhet

Overførbarhet er et annet viktig aspekt av kvalitetssikringen i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskningstradisjon er det *fortolkningen* som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2011, s. 207). Forskeren må argumentere for at forskningen er relevant, også i andre sammenhenger. Overførbarhet kan på den måten ses i sammenheng av gjenkjennelse. Det at overførbarheten til dels er relatert opp mot gjenkjennelighet av tidligere forskning, bygger i følge Kvale (1997, s. 147) på samme logikk som rettspraksis, der tidligere saker har presedens for juristen. Dersom situasjon og forutsetninger er like, kan i Kvalets eksempel juristen enkelt trekke slutninger basert på

nettopp tidligere erfaringer. På samme måte kan en forsker i mange tilfeller argumentere for at forståelsen man har tilegnet gjennom forskningsprosjekter også er relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2011, s. 208). Seale snakker om *teoretisk generalisering* (Seale, 1999, s. 109). Teoretisk generalisering argumenterer for logiske resonnementer, der forståelsen i en sammenheng også kan ha relevans i andre sammenhenger. I denne oppgaven kan overførbarheten ses som en gjenkjennelse i en del av arbeidene tidligere utført av Rønning, Kember, Grepperud med flere. Det teoretiske og empiriske rammeverket er i stor grad hentet fra tidligere forskning og faglige bidrag fra nevnte forskere. Av denne årsak vil oppgaven i stor grad kunne gjenkjennes i deres tidligere arbeider om temaet. Det er i tillegg en logisk forankring i oppgaven, der fleksible studenter i stor grad vil oppleve ytre krav og forventninger fra omverdenen som leseren trolig vil akseptere som logiske.

3.8 Etiske betraktninger

Som forsker i et kvalitativt forskningsprosjekt er det mange hensyn å ta for å sørge for en etisk forsvarlighet i prosjektet. Grenness (2004, s. 185) presenterer tre enkle forutsetninger for god etikk. Dette går på *egen atferd*, der man skal opptre redelig som forsker, man skal ta *hensyn* til de man forsker på, og man skal vise et *samfunnsmessig ansvar*. Silverman stiller i den anledning et interessant spørsmål; ønsker vi å hjelpe, i det minste beskyttede menneskene vi forsker på? Som forsker i kvalitative prosjekter kommer man tett på deltakerne og det dannes et forhold mellom forsker og deltakere (Silverman, 2011, s. 102). Denne nærheten mellom forsker og deltaker gjør de etiske betraktningene særlig gjeldende.

Når en forsker på mennesker er det noen minimumstiltak forskeren *må* ta høyde for, der *konfidensialitet* og *frivillighet* er absolutte krav for de aller fleste prosjekter (Silverman, 2011). I denne oppgaven har alle deltakerne gitt samtykke til forskningsprosjektet. I litteraturen brukes ofte *informert samtykke* som en slags pakt mellom forsker og deltaker, der forskeren informerer sine deltakere om prosjekt og vilkår for forskingen, samt opplyser deltakerne om deres rettigheter (Tjora, 2011). Et slikt samtykke er riktignok omdiskutert i litteraturen. Silverman (2011) poengterer betydningen av at samtykket bør gis ved prosjektets ende, ikke kun i begynnelsen. Videre bør forskeren og deltakerne kontinuerlig forhandle om dette samtykket igjennom forskningsprosessen. Ingierd (2015) påpeker også at forskeren ikke *må* la seg friste til å tro at et samtykke gjør at forskeren kan frasi seg ansvaret for å verne om sine deltakere. Dybdeintervjuer er en metode med stor grad av fleksibilitet, og nettopp denne fleksibiliteten kan gjøre forskningen etisk utfordrende, da intervjuet kan endre seg i forhold til den opprinnelige informasjonen som er gitt deltakeren (Alver & Øyen, 1997, s. 116). I denne oppgaven har alle deltakere gitt et fritt samtykke. Deltakerne ble informert om rettigheter, der det også i etterkant av intervjuer er lov å trekke seg eller begrense sine bidrag i oppgaven etter deltakernes ønske.

I likhet med alle forskningsprosjekter, stilles det i denne oppgaven strenge krav til deltakernes anonymitet. Deltakerne blir derfor ikke omtalt ved navn, men som *Deltaker 1*, *Deltaker 2* og så videre. Deltaker 1 er heller ikke nødvendigvis deltakeren som ble intervjuet først. Videre ble det gitt tillatelse til bruk av lydopptak i samtlige intervjuer, i tillegg til at det ble forhandlet frem en enighet om å oppbevare lydfilen inntil intervjuene var ferdig transkribert. Intervjuene ble med hensikt gjennomført med tilstrekkelig tid

imellom, slik at det var mulig å transkribere intervjuet og slette lydfilen før neste intervju ble gjort. Med intervju 2 og 3 ble det derimot lite tid imellom, og lydfil fra begge intervjuene ble på et tidspunkt oppbevart frem til slutført transkribering. Angående oppbevaring av lydfilene ble dette gjort med omhu. Lydfilene var lagret på mobiltelefon, inntil de var ferdig transkribert. En utfordring her er at mobiltelefoner både kan mistes, i verste fall stjeles. Dette var en bekymring under oppbevaringen, selv om telefonen hadde kodelås.

I forkant av intervjuene ble deltakerne presentert for et skriv der prosjektet ble presentert. Ved dette skrivet fikk deltakerne mulighet til å skrive under på en samtykkeerklæring for deltakelse i prosjektet, noe alle var villige til å gjøre. Prosjektet var også godkjent via søknad til NSD. Relevante vedlegg legges ved oppgaven.

3.9 – Analyse

Det ble brukt en *Stegvis-deduktiv induktiv* metode for å analysere oppgavens innsamlede datamateriale. Dette er en metode der forskeren arbeider etappevis fra rådata og frem mot konsepter eller teorier (Tjora, 2011, s. 155). Det første spørsmålet verdt å stille i denne sammenhengen er *hva er det mest interessante med denne oppgaven?* Tjora anbefaler å gå grundig igjennom datainnsamlingen for å se hvilke trender som går igjen. Dette ble tatt til etterretning i begynnelsen av prosessen med koding, da all innsamlet data til tider så ut som en uoverkommelig mengde. En systematisk gjennomgang, der viktige momenter og trender i første omgang ble uthevet og markert ble foretatt. Markeringen av trender og annet som var av umiddelbar interesse, kan ses på som det første leddet i prosessen med koding. Tjora (2021a) hevder det i denne innledende fasen av *kodeprosessen* er hensiktsmessig å arbeide tett opp til empirien og ta for seg det som allerede eksisterer i datamaterialet. Gangen i prosessen var å ta for seg nøkkelord og interessante uttrykk fra det transkriberte materialet. Dette er en prosess som ble påbegynt med det første intervjuet, og gjentatt i de øvrige fire. Tjora (2011, s. 160) hevder vi etter en slik prosess sitter igjen med *temasortert empiri*.

Neste ledd i prosessen ble å dele inn kodene i kategorier. Kodene fra den første prosessen var riktignok mange, og det var fremdeles en uoversiktlig masse som måtte sorteres og samles i grupper. Når kodene er sortert og samlet i grupper er det problemstillingen, og ikke empirien som er avgjørende (Tjora, 2011, s. 160). Kategoriene som dannes vil skape et utgangspunkt for dannelse av konsepter, *hovedtemaene* i analysen. Etter nøye bearbeiding av all data der jeg nå hadde koder sortert i grupper dannet det seg fire forskjellige hovedtemaer jeg valgte å gå videre med. Disse hovedtemaene, *kategoriene* som de blir omtalt som videre i denne oppgaven, ble kalt *Strukturer i studiearbeidet, Inn og ut av roller når hjemmet er studiemiljø, Arbeidsdeling som forhandling* og *Relasjonene i hjemmet utfordres*. Hver av kategoriene beskriver ulike forhold som i analysekapitlet belyses og diskuteres.

Kapittel 4 – Analyse og diskusjon

Kapittel fire presenter kategoriene som er jobbet frem etter datainnsamlingen, der hver av kategoriene skal drøftes hver for seg med utgangspunkt i relevant teori og empiri. For å besvare oppgavens problemstilling vil intervjuenes innhold drøftes og relevante sitater fra intervjuene fremstilles.

4.1 – Strukturer i studiearbeidet

Kategorien *strukturer i studiearbeidet* beskriver de strukturelle rammene studentene må skape for å mestre studiearbeidet når hjemmet er studiemiljø. For å analysere strukturer i studiearbeidet beskrives tre forhold. Et forhold dreier seg om tiden avsatt til studier, her omtalt som *tidsstyring*. Et annet forhold dreier seg om *lokasjoner* for studiearbeidet, og studerer hvordan deltakerne bruker lokasjoner for arbeid med studier. Et tredje forhold dreier seg om *proaktiv planlegging og kunnskapsinnhenting*. De tre forholdene vil bli beskrevet som dynamiske forhold som sammenfattes i en kompleks studiesituasjon.

For å lykkes med studier som fleksibel student, er det legitimt å anta at visse strukturelle rammer må være på plass for å beherske balansegangen mellom studier og familieliv. Kember (1999) hevder det er en sammenheng mellom det å være travel med mye å gjøre, og det å lykkes med studiene. Dette kan høres ut som et paradoks, da det ville vært en nærliggende tanke at en større total arbeidsmengde vil resultere i et større frafall fra studiene. Det illustrerer samtidig at studenter som tilpasser seg studiehverdagen på en hensiktsmessig måte, der et klart rammeverk ligger til grunn for arbeid med studiene, ofte mestrer studiehverdagen. Deltaker 1 opplevde å bli mor etter ett fullført år av en treårig grad. Mellom det første og andre studieåret fulgte så et år med foreldrepermisjon, slik at den treårige graden ble fullført over en periode på fire år. Deltakeren har med det et tydelig sammenlikningsgrunnlag fra studielivet med samboer og barn, og livet uten. En forutsetning for å mestre den nye hverdagen med barn og studier ble å skape seg klarere rammer der det ble et tydelig skille mellom studier og familietid. Deltakeren forteller om en klar og definert endring i strukturen i studiearbeidet. Deltaker 1 forteller:

Før sov jeg til forelesningen begynte. Etter det stakk jeg hjem og gjorde ingenting. Det endret seg i eksamensperioden der jeg tok et skippertak for å komme i mål, men det var ganske slapt.

Dette står i kontrast til hvordan deltakeren ble langt mer systematisk i måten studiearbeidet ble lagt opp på etter å ha blitt mor til et lite barn. Deltaker 1 forteller videre:

Ja, det var det, mer hektisk. Det var mer sånn at nå visst jeg at jeg måtte.. Nå kunne jeg liksom ikke gå ut å ta en øl etter forelesninga. Man måtte. Ja. Være på skolen og bruk tida der. Også var det å ta trikken å hente barn i barnehage.

Stigmar og Lunberg (2009) tar i bruk begrepet fleksibel læring for å vise til hvordan studenter tilpasser seg lokasjoner, tid, innhold, metode og miljø for læring. Når en har hjemmet som sitt primære studiemiljø blir nettopp *tidsstyring* et sentralt begrep. og Rønning og Grepperud (2007, s. 111) hevder tidsstyring er en helt sentral studiestrategi hos voksne, fleksible studenter. Tight (1997) hevder det samme, da i forbindelse med tilpasninger av tid og sted. Et bevisst mønster for styring av tid og sted ble for Deltaker 1 å redusere reisetid i transport mellom hjemmet og studiestedet. For deltakeren ble studieperioden en tid med sjonglering mellom hjem og campus, da forelesninger oftest foregikk på campus. Utenom ved forelesninger ble hjemmet brukt til studiearbeid. Deltakeren ble på den måten nærmest tvunget til å være effektiv i studiearbeidet. En motsetning til denne effektiviteten belyses når deltakeren forteller om tiden før barnet kom til verden, der avsatt studietid ofte rant ut i lite produktive gjøremål, for så å ta igjen alt med skippertak i forkant av eksamener. Kember (1999) hevder fleksible studenter ofte opplever en tilsvarende økning i produktivitet, der en større belastning av plikter og oppgaver tvinger studentene inn i strengere rammer og strukturer. Resultatet er ofte at studentene planlegger bedre og blir mer foretaksomme enn med en lavere arbeidsbelastning.

Det kan riktignok være en skarp balansegang, der tidsklemma ofte truer dersom belastningen blir for stor (Baxter et al., 1997). Studenter kan også falle av fra et studium, noe som bygger under tidsstyring som en nødvendighet for mestring av studier. En mulig strategi for mestring kan derfor være å aktivt oppsøke tiden på døgnet som egner seg best for studiearbeid. *De stille timene* (Grepperud, et al., 2004, s. 121) referere til tid i døgnet der man fysisk er avskjermet de andre i husholdet. Deltaker 1 var bevisst på akkurat dette når deltakeren forteller om tiden der barn er i barnehage og samboer er ute med egne sysler. Det oppstod et vindu på dagen der det var mulig å arbeide med studier i stillhet, og nettopp dette vinduet ble aktivt benyttet for studiearbeid og er et annet eksempel på hvordan tid bevisst ble brukt for å optimalisere studiearbeidet.

Grepperud (2005) tar i bruk begrepet *fleksible studier* som en betegnelse av ulike studietilbud som retter seg mot voksne som av ulike årsaker ikke kan følge normale studieløp. For Deltaker 3 ville ikke heltidsstudier fungert i kombinasjon med andre hverdagslige gjøremål. Deltakeren var fremdeles i arbeid i studietiden, riktignok i en redusert stillingsprosent. For Deltaker 3 var studiets oppbygging derfor avgjørende for gjennomføringsevnen. I dette tilfellet var det å ha et samlingsbasert alternativ avgjørende for å kunne ta fatt på studiene. Nettopp tid og sted, der reiseveien ikke var avskrekkende og studieløpet var lagt opp etter en samlingsbasert modell var avgjørende som rammevilkår gjennomføringen. Deltakeren forteller:

...var vel litt sånn: nå er det kanskje en mulighet for at jeg kan søke. Nå ser jeg at det er sånn desentralisert førskolelærerutdanning i byen. Ehh. For dem har hatt det før og, men da var veldig mange av samlingene i andre byer. Men så.. Nå så skulle dem legge alle samlingene her. For at. Da trur jeg at jeg kan søke, det tror jeg at skal gå bra, det tror jeg at vi kan få til. Med samlinger, det er jo en måte å få logistikken til å gå opp på da

Deltakeren hadde hatt et ønske om å studere i lang tid, men ikke følt det var strukturelle rammer på plass til å melde seg opp til et ønsket studieprogram. Grepperud og Roos hevder det å ha lyst til å starte med studier ikke er noen garanti for å faktisk starte (Grepperud & Roos, 2007). Det som til slutt ble utslagsgivende for Deltaker 3, var den praktiske biten. Logistikk og planlegging er forhold som må være på plass for at studiene skal gjennomføres på en best mulig måte. Studienes oppbygging ser ut til å være av betydning. I Grepperuds definisjon av fleksible studier refereres til utdanningstilbudene som særlig egnet til å imøtekomme studentenes livssituasjon ved å tilby fleksibilitet i forbindelse med tid og sted (Grepperud, 2005). For Deltaker 3 var tilretteleggingen fra utdanningsinstitusjonen av stor verdi for gjennomføringsevnen i studieløpet.

Videre er tilrettelegging av læring i hjemmet relevant for mange fleksible studenter. I forbindelse med læring i hjemmet er lokasjon for studiearbeid interessant. Alle deltakerne i utvalget har til en viss grad mulighet til å arbeide med studier i hjemmet. I følge Grepperud (et al., 2006) arbeider de fleste fleksible studenter med studiene hjemme. En annen diskusjon rundt dette kan være å ta for seg graden av forhold som tilrettelegges, og i hvilken grad studentene aktivt må jobbe for å finne løsninger. Et rom på loftet som tidligere var brukt som lagring og oppbevaring vil ikke nødvendigvis fremstå som et åpenbart sted for arbeid med studier, men deltakerne i denne oppgaven opplever løsningsorienterte ved behov.

En annen observasjon knyttet til deltakernes syn på strukturen i studiearbeidet er deres avslappede forhold til å foreta justeringer underveis dersom det blir nødvendig. Deltaker 5 forteller:

eh men jeg meldte meg på heltid fordi at jeg tenkte jeg prøver heltid. Men eh var.. men jeg var også litt der at hvis jeg merk.. at jeg kjenner at det her blir for mye så søker jeg om å få gå over til deltid. Men jeg hadde lyst til og så gjøre det på to år i stede for på fire år. For jeg har jo.. som jeg har sagt. Ehh. Jobbet og studert sånn sett jevnlig. ehhh.. så da tenkte jeg å prøve å ta det på normert tid i stede for.

Sitatet illustrerer at studiene oppfattes som krevende, men at mengden arbeid er overkommelig under gitte strukturelle rammer. Deltakeren reflekterer rundt presset studiene fører med seg, men oppfatter samtidig at presset er noe som ligger der uansett arbeidsmengde. Rønning og Grepperud (2007, s. 108) hevder forholdet til forventet

arbeidsmengde og opplevd arbeidsmengde er en avgjørende faktor for motivasjonen i studiene. Dersom arbeidsmengden blir større enn ventet, vil også tiden som kreves i studiearbeidet være større og mer belastende, noe som kan oppfattes som et hinder på veien til fullførte studier. Det er derfor interessant å se holdningen Deltaker 5 viser til i denne forbindelse. Tar man det et steg videre kan man se på motivasjonen som ligger til grunn for deltakelse i studier. Særlig to hovedsakelige kilder til motivasjon når voksne velger studier skiller seg ut, jobbrelevante muligheter og personlig interesse utgjør de to (Merriam et al., 2012, s. 53-78). Deltaker 5 snakker senere i intervjuet om motivasjonen for studiet, og på direkte spørsmål om årsak til påbegynnelse av studiene svarer deltakeren at det «først og fremst så er det interesse» som appellerte til studiene. En tanke kan i så måte være at dersom man studerer for å tilegne seg en bestemt kompetanse som videre gir en spesifikk mulighet i arbeidslivet, vil studiene i større grad anses som et hinder på veien til målet, enn hva tilfellet er dersom man studerer av egeninteresse. I Deltaker 5 sitt tilfelle kan det virke som om interessen for studiet letter på presset om å prestere, der nettopp studieløpets tidsperspektiv ikke opplevdes like trykkende.

Flere av deltakerne forteller om å arbeide strukturert og målbevisst med studiene, og at dedikert arbeid er med på å gi en opplevelse av styring og ansvar i læringen. Å ta ansvar for egen læring og innhenting av informasjon snakker flere av deltakerne om. Deltaker 4 forteller om verdien av å innhente relevant informasjon, både rent faglig og strukturelt i forbindelse med studiene.

Deltaker: ...ja. Jeg trenger ikke noe mer enn det. Men jeg vil gjerne ha den informasjonen tidlig. Jo tidligere jo bedre. Men det er litt variabelt (hvor tidlig informasjon blir gjort tilgjengelig). Noen er kjempeflinke. Noen er veldig tidlig ute. Ehh. Noen bruker nok litt lenger tid.

Intervjuer: Hvis det tar lang tid?

Deltaker: nei, jeg bruker egentlig sjeldent å få informasjonen for sent, for hvis den mangler så bruker jeg egentlig å spørre. Da etterspør jeg den, selv.

Deltakeren anser det som et stort fortrinn dersom en klarer å være tidlig ute med å innhente relevant informasjon til studiene. Dette kan anses som en del av planleggingen, der det å ha informasjon om studiet med frister, innleveringer og andre relevante opplysninger gjør planleggingsfasen enklere. Dersom man er sent ute med å innhente denne informasjonen vil studiene straks bli mer krevende å gjennomføre, særlig for fleksible studenter. Planleggingen er også mulig å se i forbindelse med tidsstyring, der både planlegging og tidsstyring er av høy relevans for å lykkes med studiene. Flere av deltakerne forteller om perioder som er mer hektiske enn andre. Som voksen i en husstand med partner og barn må dessuten regne med at travle perioder også inntreffer for andre i husstanden. Barna kan ha perioder med en opphopning av aktiviteter, partneren kan ha jobbreiser og dersom dette kolliderer med de mest travle periodene av studiet vil det være svært krevende. Som en strategi for å unngå at husstanden belastes med *alt samtidig* er planlegging en viktig ingrediens i strukturen på studiearbeidet. Ved

videre tolkning av sitatet til Deltaker 4 oppleves deltakeren driftig i søken etter hjelp og innhenting av informasjon. Dette inntrykket stemmer i også i forbindelse med forskning gjort av Newman (Grepperud et al., 2004) som viser til at studenter med lav selvtilitt er de som i størst grad unngår å søke hjelp, mens driftige studenter søker hjelp ofte.

Det kan diskuteres hvorvidt slike holdninger til styring av tid, lokasjon og planlegging av studier er et resultat av at deltakerne i utvalget har personlige trekk som egner seg godt til å kombinere hjem, familie og studier. Det er lett å kjenne igjen deltakerne i en beskrivelse av driftige og motiverte folk, som takler studiehverdagens utfordringer på en god måte. Forskere har søkt etter trekk i personlighet som kjennetegner voksne studenter, men det konkluderes ulikt i ulike studier. Grepperud (et at., 2004, s. 9) viser til Madsen og Sannes som hevder voksne som lykkes med fleksible studier ofte drives av sterk indre motivasjon, men til Thompson som derimot hevder at det ut fra kriterier som kjønn, alder, livssituasjon og motivasjon er vanskelig å påvise at voksne som søker til fjernstudier har andre personlighetstyper sammenliknet med voksne for øvrig. Det er allikevel et vesentlig utgangspunkt for analysen at deltakerne i utvalget alle virker å være svært bevisst på å opprettholde strukturelle rammer for studiearbeidet, der særlig tid og lokasjon og planlegging blir nøye håndtert.

Samlet sett beskriver kategorien *strukturer i studiearbeidet* de strukturelle rammene studentene skaper for å mestre studiearbeidet. For å lykkes som fleksibel student er det legitimt å anta at strukturelle rammer må være på plass for å mestre balansegangen mellom studier og familieliv. Kember (1999) hevder det er en sammenheng mellom det å være travelt opptatt med studier, og det å gjennomføre et studieløp. Dette kan høres motstridende ut, da det ville vært mer nærliggende å anta at en større total arbeidsmengde ville resultere i et større frafall fra studiene. Det viser seg allikevel å være avgjørende at den strukturelle rammen rundt studiehverdagen er godt innarbeidet. Hvis studentene tar styring over tid, tilpasser seg lokasjoner i studiearbeidet og har et aktivt forhold til planlegging og kunnskapsinnhenting, opplever mange mestring i forbindelse med studier. Strukturelle rammer ser på generelt grunnlag ut til å være vesentlig for å mestre studiearbeidet som fleksibel student.

4.2 - Inn og ut av roller når hjemmet er studiemiljø

Kategorien *inn og ut av roller når hjemmet er studiemiljø* beskriver roller og den kompleksiteten rolleinndeling gir i forbindelse med hjemmet som studiemiljø. Kategorien beskriver tre forhold. Et forhold er *studentrollen*, som beskriver deltakernes syn på seg selv som student i hjemmet. *Foreldrerollen* er et annet forhold, og beskriver rollen som forelder og den kompleksiteten foreldrerollen i samsvar med andre roller bringer. Det tredje forholdet er *å ha flere roller*, og ser på helheten av rollene og hvordan deltakerne opplever ulike roller sett opp mot hverandre. Med utgangspunkt i disse forholdene skal roller og kompleksiteten knyttet til ulike roller belyses, og senere drøftes.

Det første forholdet beskriver deltakernes opplevelser av å stå i studierollen. I utvalget går det igjen at flere av deltakerne anser studentrollen som en svært sentral rolle, men uten å være den viktigste. Forelderrollen settes høyere enn rollen som student hos samtlige deltakere. Når det er sagt er rollen som student sett på som en av de mest utstrakte rollene deltakerne fylte i tiden med studieperioden, og en rolle som opptok både tid og ressurser. Deltaker 1 snakker om forholdet mellom rollene som student og forelder:

Deltaker: Det er nå det. Det er jo der man gjerne vil gjøre det best sikkert. Ja, eller det er jo det. Det (forelderrollen) er jo den viktigste rollen.

Intervjuer: er det viktigere å være god forelder enn en god student?

Deltaker: jaja! Eh.. det er ikke tvil.. om det. Men studentrollen tar opp mye tid. Det er en veldig viktig rolle å ha..

Deltaker 4 er inne på det samme, men påpeker at studentrollen er tidskrevende:

Viktigste rollene jeg har? Ahhh. Det er jo mor da. Ehh. Og.. ehh. Mor og kone og. Nå er det jo student. Det som tar mest tid

Disse sitatene illustrerer at rollene som student og forelder er roller av svært stor betydning for deltakerne. Rollene handler om den opplevde betydningen av å inneha studentrollen og forelderrollen, men også av tiden det tar å fylle rollene. Det er relevant å diskutere nettopp disse to rollene på bakgrunn av hva deltakerne forteller, der rollene som student og forelder formidles som to av rollene fleksible studenter i størst grad investerer i. Særlig med tanke på tid i ulike roller er studentrollen og forelderrollen store roller å fylle. For videre å belyse posisjonen til studentrollen sett i sammenheng med andre roller, bør det påpekes at det er flere aspekter som gjør studentrollen spesiell. Fleksible studenter utvikler ofte studentrollen i eget miljø (Grepperud, 2005). Dette er en kontrast til tradisjonelle heltidsstudenter som oftere utvikler studentrollen sammen med medstudenter på campus.

Kember (et al., 2001) snakker om belonging i forbindelse med å utvikle rollen som student aktivt innenfor de rammene som eksisterer, der hjemmet ofte er den primære arenaen for mange voksne studenter. Å få en sterk tilknytning til en rolle kan også gi eierskap til rollens formål. I hjemmet vil rollen som student ofte være sårbar, da studiearbeidet stadig utfordres av andre plikter og gjøremål. For mange studenter skli studielivet og hverdagslivet sammen, og det kan være vanskelig å skille mellom ulike roller. Av denne årsak kan det hevdes at å utvikle en sterk tilknytning til studentrollen er avgjørende for hvorvidt studenten lykkes med studiene. Kember trekker frem andre forhold som er viktige for opplevelsen av rollen som student, der betydningen av en viss forbindelse mellom student og studiemiljø også er av stor relevans (Kember, 1999).

Riktignok hevdes det at denne forbindelsen er mindre viktig for voksne studenter enn for yngre heltidsstudenter, men det skal ikke undervurderes av den grunn. Grepperud (et al., 2006) viser til at voksne studenter opplever fysiske samlinger og forelesninger som særlig betydningsfulle, der oppmøtet kan være en forklaring på den opplevde tilknytningen til studiene og rollen som student. Deltakerne i utvalget er alle på et vis knyttet til studiestedet, der også sosiale relasjoner eksisterer. Denne tilknytningen kan være en av forklaringene til den gjennomgående sterke opplevelsen av studentrollen deltakerne i utvalget opplever.

Et annet forhold flere av deltakerne løfter frem i opplevelsen av egen rolle som student, er hvordan rollen ser ut for barn og familie. Her sklir rollen som student over i rollen som forelder. Deltakerne tar positive innslag ved studentrollen og bruker det til å pynte opp foreldrerollen. Særlig i forbindelse med barna opplever flere av deltakerne at studentrollen bidrar til at de går foran som et godt forbilde som voksenperson. Deltaker 2 forteller:

Og for meg så var det litt viktig å vise at, og ha gode holdninger til skole og.. hvor viktig det er med utdanning. At de på en måte så at jeg jobba hardt for å oppnå.. at jeg fikk til dette, liksom..

Deltaker 5 opplever noe tilsvarende:

Men sånn vil jo også gjøre det bra for din og families del. Du veit det betyr å få bra utdanning og.. det gjør det lettere på sikt. Økonomisk og..

Dette illustrerer relevansen deltakerne kjenner på i forbindelse med å fremstå som et forbilde der en bidrar til å skape et bedre klima i husstanden. Deltakerne tolker det positivt at de kan innta rollen som forbilde, der også holdninger om utdanning og arbeidskapasitet i forbindelse med studier synes å være en sentral kilde til motivasjon. En antakelse i denne forbindelse er at det er lettere å fremstå som et forbilde i perioder der en har overskudd og energi til å mestre både studier og hverdagslige gjøremål. En studieperiode er lang og omfattende, og perioder der studentene ikke opplever en tilsvarende grad av overskudd vil forekomme. Deltaker 3 forteller om tøffe og frustrerende perioder og er innom håndtering av frustrasjon tilknyttet studiene:

ja, mange ganger så tenkte jeg at.. ja gjorde sikkert det. Mange ganger tenkte jeg at, ahhh, er det verdt det? "Hva er det jeg holdt på med egentlig?" hva styrer jeg sånn med? Skal jeg legge all min energi.. noen ganger tror jeg jeg satt det først, hvis du skjønner. Sånn først inn i meg ja, ikke sånn at andre skulle se det men at dette var så viktig for meg

Særlig illustrerer slutten av sitatet at det var viktig for Deltaker 3 å fremstå som en god student i håp om at holdninger til studier og skole skal smitte over og at barna. I krevende tider vil det allikevel være mer for syns skyld, og som Deltaker 3 sier er det viktig at andre, særlig barna, ikke skulle se at vedkommende var stresset med studiearbeidet. Rollespekteret er riktignok bredt, og selv om studenten er godt investert i rollen som student vil allikevel de andre i husstanden se på vedkommende som noe annet. Rønning (2007, s. 15-16) hevder fleksible studenter ofte blir usynlige i miljøene de deltar i, der fleksible studenter i hjemmet først og fremst er ansett som forelder og partner. Om rollen oppleves usynlig kan dette være en kilde til mye frustrasjon. Rollen som student vil både oppta og kreve mye av den som står i rollen, og i et miljø som hjemmet er studenten ofte den eneste som sogner til studentrollen (Grepperud, 2005). En rolle er et sett forventninger andre har til oppførsel og atferd innenfor rammene rollen setter (Tønseth, 2012). Barna vil riktignok ha sine forventninger til studentrollen, særlig dersom disse forventningene er et bilde av en vellykket student kan dette inspirere til å mestre rollen.

Det tredje forholdet i kategorien skildrer rollen som student sett opp mot andre roller deltakerne har. Gjennomgående var deltakerne opptatt av det å ha flere roller i kombinasjon med hverandre. Studentrollen er ofte en tilleggsrolle som kommer ved siden av andre mer etablerte roller (Ritzer, 2011). Studiene var ansett å være blant de viktigste beskjeftigelsene en har, og derfor også en rolle som opptar en stor del av hverdagen til den som studerer. En nærliggende antakelse kan derfor være at rollen som student, særlig dersom det er en ny rolle, blir en stor belastning på toppen av rollene en allerede har. Deltaker 2 forteller:

ja. Men eh. Når du velger å studere så får du noen perioder der du føler deg veldig egoistisk. Eh. Går kanskje ikke like godt på hjemmebane, for du mister kontakten. Og er dårlig venninne for du glemmer en bursdag og.. ehh. Ikke kan stille opp på møter og foreldremøter, og ikke kan bake den kaka som skal selges på fotballkamp og. Da.. ehh. Du får litt dårlig samvittighet og du blir litt slitt mellom det å være mor, husmor, kone og egentlig det her..

Sitatet illustrerer opplevelsen er å ikke strekke til der man ønsker. For mange kan dette oppleves som en sår følelse. Gjennomgående tegner flere av deltakerne et bilde av følelsen av å ha dårlig samvittighet for å prioritere studier over andre aktiviteter eller gjøremål. Dynamikken i rollebelastningen ligger i mengden plikter man fyller ulike roller med. Goffman (1992) hevder man ikke kan fylle noen roller fullstendig, og betydelig tid i flere ulike roller vil skape stor belastning på innehaveren av rollene. Deltakerne forteller i denne forbindelse om å oppleve rolleoverbelastning, der man ikke strekker fullstendig til i sine roller. Deltaker 2 beskriver i sitatet over om å ikke stille opp på møter eller bidra med noe til fotballaget som dugnadstjeneste, noe som antakeligvis kan forklares med at det er stor belastning på de ulike rollene, der flere roller kjemper om tiden en har til rådighet.

Deltaker 4 opplevde stor belastning på rollene, der tid og energi ikke strakk til for å kunne mestre det brede spekteret av roller deltakeren hadde. Deltakeren startet studieløpet med fulltidsjobb ved siden av studiene, men kom til et punkt der arbeidet ble nedprioritert for å rydde vei til å studere på fulltid. Rollen som ansatt ble prioritert vekk for å bruke mer tid i rollen som student. På denne måten satt deltakeren seg i en posisjon til å mestre balansegangen mellom ulike roller på en bedre måte. Det ble imidlertid ikke helt som forespeilet. Det var fremdeles svært krevende å strekke til overalt der man ønsket. Deltaker 4 forteller:

Deltaker: Jeg føler egentlig ikke at jeg har bedre tid, for nettopp at jeg ikke er i jobb så er også forventningene til at jeg skal gjøre så mye.. mer. På andre arenaer

Intervjuer: dine egne forventinger?

Deltaker: nei. Ikke mine egne forventinger. Men de rundt meg. Jammen det er liksom: du jobber jo ikke nå, så derfor kan du gjøre litt ekstra i forhold til husarbeid, i forhold til henting ikke sant. Så det er mye. Bli.. du kan jo bli med på det nå, fordi.. og ikke nødvendigvis mannen min, for ehh. Gjerne vel så mye nettverket rundt

Deltakeren opplever at det er mange forventninger som ikke oppfylles. Vi kan snakke om interrollekonflikt når det er ulike roller som går i konflikt med hverandre (Schiefløe, 2011). I sitatet over er det gjøremål knyttet til ulike roller som kolliderer, der husarbeid, henting av barn og deltakelse i sosiale sammenhenger kan sies å være inneholdt i ulike roller som alle spiser av tiden til å fylle studentrollen. Rollen som voksenperson i husstanden, der det er et sett forventninger til måten man spiller ut denne rollen, kan stå i direkte konflikt med andre roller, i dette tilfellet studentrollen. Deltakeren påpeker at det ikke nødvendigvis er partneren som har forventninger om økt grad av gjøremål i hjemmet, men avkrefter heller ikke disse forventningene hos partneren. Roller er et sett forventninger som er rettet mot en bestemt posisjon, oppgave eller gjøremål (Schiefløe, 2011, s. 206). Forventninger andre har til rollen kan ofte være basert på antakelser, da studentrollen er en rolle mange ikke har opplevd selv å stå i. Forventningene til studentrollen kan derfor avvike mellom studenten og aktørene i studentens nettverk, både i og utenfor husstanden.

Samlet sett handler kategorien *inn og ut av roller når hjemmet er studiemiljø* om tre forhold, der de første forholdene tar for seg opplevelsen av å stå i studentrollen, foreldrerollen og rollenes samspill med andre roller. Flere av deltakerne opplever at studentrollen gir status som forbilde for barna, der holdninger til skolearbeid og utdanning er noe deltakerne gjennom å være et forbilde ønsker å overføre til de yngste. Det bør allikevel påpekes at å være en god rollemodell (Gjærevold, 2019) er vanskelig å leve opp til. Noen av deltakerne forteller om å aktivt forsøke å skjule stress slik at det som er koplet opp mot stress og ubehag er noe de ønsker å stå i på egenhånd, og ikke

dele med familien. Rønning (2007) skriver om å være usynlig i rollen som student, også for den nærmeste familie, der stress og ubehag knyttet til studentrollen kan undergraves til å ikke vises like tydelig for barn og partner. Det tredje forholdet beskriver rollen som student sett opp mot andre roller. Deltakerne erfarer at konflikter mellom roller, der mye kreves av flere roller, er krevende å stå i. En nøkkel til mestring kan være å akseptere distansen mellom det en fyller i en rolle, og det å mestre rollen fullstendig (Goffman, 1992). En sunn distanse til rollene kan være avgjørende for å balansere kobbelet av ulike roller en skal fylle. Denne balansegangen utgjør selve kompleksiteten i rollespekeret.

4.3 – Arbeidsdeling som forhandling

Kategorien *arbeidsdeling som forhandling* beskriver arbeidsdelingen i hjemmet under studieperioden. Kategorien rommer to forhold vedrørende arbeidsdeling i hjemmet. Et forhold tar for seg *økonomiske konsekvenser* av studiehverdagen. Her vil det bli løftet frem ulike følger av den økonomiske situasjonen, der svekket inntekt ofte forekommer i studieperioden. Dette er av interesse når en ser hjemmet som studiemiljø, da det i tillegg til å gi familiene en utfordring i forbindelse med å få endene til å møtes, også kan påvirke studentens opplevelser av livssituasjonen. Et annet forhold tar for seg *fordelingen av arbeidsoppgaver i hjemmet*. I en studiehverdag vil ofte intensiteten i studiearbeidet variere gjennom et studieår, med intense og mindre intense perioder. Her er det interessant å se nærmere på fordelingen av arbeidsoppgaver, og hvordan studenten og familien forhandler seg frem til denne fordelingen.

Et tilbakevendende tema samtlige deltakerne fremstillinger i intervjuene er økonomiske forhold, der studiene medfører at de økonomiske bestemmelsene blir satt på prøve (Rønning, 2007, s. 92-93). Deltakerne i utvalget har ulike økonomiske forutsetninger, men alle har gjort betraktninger vedrørende privatøkonomien. En gjentakende faktor deltakerne løfter frem er at økonomi var betydningsfullt for valget om å gå løs på studier, men på ulike måter. Noen opplevde at den økonomiske situasjonen ble mer trykket på kort sikt, men hadde forventning om bedring over et lengre tidsperspektiv. Basert på deltakernes tidligere beretninger om å rullere mellom ulike roller på en hensiktsmessig måte, er det å trappe ned i stilling eller avslutte et pågående arbeidsforhold en løsning flere deltakere tyr til. Flere av deltakerne konstaterer en endring i hjemsituasjonen, der familiene justerer på livsstilen underveis i studietiden. Et gjennomgående inntrykk deltakerne gir er at å leve mer sparsommelig kan tolereres i en periode, der de heller enn å fokusere på utfordringene knyttet til redusert inntekt, forsøker å lete frem positive innslag ved å leve under trangere kår. Deltaker 5 forteller om et grep familien tok i forberedelsene til studietiden som er interessant sett i forbindelse med økonomi:

Ja det er det jo. For ehh. Fordi at det. Det å gå fra 100 til 60 %.. og nå er det bare studielån i tillegg. Ehh. Jo. Det er sånn som nå når jeg har studielån så er det jo en viss forskjell, men jeg har jo visst om det så jeg har spart opp en buffer.. så det har gått greit, men du.. vi er nok mer sparsomme. Vi er.. litt mer bevisst på..

Deltakeren med familie har hatt et bevisst forhold til studier og hvilken betydning studiene har for økonomien i en god stund før studiestart. Løsningen ble å forberede den økonomiske hverdagen med svekket inntekt ved å spare opp en buffer på forhånd. Deltakeren og familien fremstår strukturert og målbevisst, og hadde i tillegg god kunnskap om den økonomiske situasjonen som ventet allerede før oppstart. Som tidligere fulltidsstudent var deltakeren allerede kjent med økonomiske rammer for studenter. Når en har erfart noe blir det som en personlig erkjennelse (Illeris, 2012, s. 155). Deltakeren bruker her tidligere erfaring og innsikt på en hensiktsmessig måte som resulterer i familien er bedre forberedt på hverdagen som møter dem i studietiden. Å aktivt leve mer sparsommelig i forkant av studiene er interessant da det ikke bare blir en tid med trangere økonomiske kår parallelt med studietiden, men tiden der man lever mer sparsommelig strekkes ut i en lengre periode. På denne måten må familien akseptere et mer omfattende tidsperspektiv med redusert inntekt. Kember snakker om tre hovedmekanismer i denne anledning, der *offer*, i tillegg til støtte og forhandlinger, er noe alle husstander der en voksenperson studerer kan relatere seg til (Kember, 1999). Flere av deltakerne trekker frem det med å ofre den økonomiske tryggheten på kort sikt som et særlig relevant innslag for husstanden i studietiden. For å mestre den økonomiske situasjonen gjør deltakerne gjennomgående flere tilpasninger. Deltaker 2 forteller at familien gjorde tilpasninger for å leve mer budsjettvennlig, der særlig feriegoder ble strammet inn:

vi er nå. Kanskje vært litt. Privilegert i forhold til at vi kan være ute å reise litt i ferier.. og litt sånne ting. Så at.. eh. Dem måtte vi jo begrense oss litt på.. for det var og både litt i forhold til økonomi og sånne ting ikke sant. At det gikk ikke helt.. ned i stilling og at jeg hadde heldigvis i hvert fall en 50 % inntekt da. Det var nok og viktig å forsvare, i hvert fall i forhold til meg sjøl.

Sitatet illustrerer sårbarheten mange fleksible studenter antakeligvis kjenner på når en tar et valg om å studere, der familien ofte må gi avkall på enkelte goder som ferieturer deltakeren her snakker om. Rønning (2009) hevder nettopp ferieturer er noe som ofte ofres av en svekket økonomi i studietiden. Kember (1999) hevder en familie som støtter opp om studier også vil være villige til å foreta visse endringer i livsstilen, selv om det innebærer reduksjon i ferieturer og andre goder. Videre påpeker deltakeren betydningen av å ha en halvstilling slik at inntektsgrunnlaget ikke forsvant fullstendig. På den måten kunne deltakeren allikevel bidra økonomisk, riktignok i redusert grad. For opplevelsen av å stå i en studiesituasjon kan det allikevel være betydningsfullt å bidra med inntekt tilsvarende en halv stilling, da man kan føle man ikke lener seg kun på partner økonomisk.

Kan en posisjon med svekkede økonomiske forutsetninger føre til at studenten føler seg underlegen? For Deltaker 2 var det betydningsfullt å ha en halvstilling slik at det kom inn et økonomisk bidrag til husstanden. Deltakeren hadde da *noe* å tilføre økonomien, og ble på den måten ikke like underlegen partneren som tilfellet ville vært dersom arbeidsforholdet ble avsluttet og all inntekt opphørte. Dersom man som følge av studiesituasjonen tvinges til å lene seg på partnerens økonomiske bidrag, kan det

samtidig antas at man blir litt underlegen i maktbalansen i forholdet til partneren. Etter Webers definisjon av makt kan en aktør kontrollere en annens atferd, også mot dennes vilje (Schiefløe, 2011, s. 214). Maktbalansen kan være avgjørende for arbeidsdelingen av oppgaver i hjemmet. Dersom man opplever en svekket posisjon i en maktbalanse, kan det være legitimt å anta at mange vil ønske å jevne ut denne balansen med å kompensere ved å bidra mer på andre områder. Det er gjentakende at mange deltakere i utvalget føler de opptar mye ressurser i hjemmet under studieperioden, og det er ikke uvanlig at deltakerne i utvalget synes de selv tar for stor plass i husstanden. Deltaker 3 er inne på noe av det samme:

Ja. Men eh. Som student så føler deg litt egoistisk. Så.. Jeg skulle kanskje ha gjort det (mer husarbeid). Jeg skulle kanskje ha vært flinkere til å.. Gjøre det. Men. Men det jeg passer på litt, eller prøver på litt er de periodene jeg er ferdig, så kan de få litt sånn fri. Kanskje ikke like lenge som jeg fikk fri, men få litt.. og også litt før. Det er viktig. Gjør det litt før og gjør det litt etter.

Sitatet viser til at Deltaker 3 klandrer seg selv for å ikke gjøre nok arbeid hjemme i de periodene der muligheten er tilstede for det. Perioder med eksamenstid er særlig hektiske, men i perioder med mindre trykk opplever deltakeren at hun ikke arbeider godt nok i hjemmet. Deltaker 3 opplever å ikke gjøre nok i hjemmet, Deltaker 2 opplever å være en hindring med svekket økonomi. Dette er en gjenkjennbar trend blant deltakerne, der flere undertrykker egen rolle og føler en skyldfølelse knyttet til hva familien må ofre. Kember (1999) hevder at en familie som oppmuntrer til studier, til tross for at man må ofre litt goder man ellers har, er de som oftest lykkes. Det blir ikke gitt inntrykk av at Deltaker 2 eller Deltaker 3 ikke opplever støtte hjemme, tvert imot. Den opplevelsen av at de bremser ned familiens planer, eller opplever å måtte ta på seg mer enn nødvendig av husarbeid, er et inntrykk de selv pålegger seg, mer enn at de øvrige i husstanden gjør det.

Riktignok er det ikke slik at alle deltakerne opplever det på samme måte. Andre deltakere ser ikke ut til å plages av dårlig samvittighet i det hele tatt. En mulig sammenheng kan være å gå tilbake til å se på motivasjonen til å begynne på studier, der studier ofte motiveres av personlig interesse eller ved muligheter i arbeidslivet (Merriam et al., 2012). Deltaker 3, som opplevde grad av ubehag i forbindelse med å ikke gjøre nok hjemme, forteller at det var et perspektiv av personlig utvikling som var roten til det sterke ønsket om studiene. Deltaker 2 opplever noe tilsvarende. Deltaker 5 opplever derimot studiene som en portåpner inn i yrkeslivet. Til å løse oppgaver i hjem og med studier blir det for Deltaker 5 ikke forhandlet om tid eller rom, det er mer i retning av konstateringer av hvordan oppgaver skal løses. Deltakeren forteller:

nei der forhandler jeg ikke. Da sier jeg bare at sånn er det.. eh. Faktisk. På samme måte som sier at han skal på jobb. Han sier bare at mellom da og da skal jeg være .. da forsvinner jeg ei uke til for eksempel Sverige i jobb. eh.Så

det er egentlig bare. Det er ikke nødvendigvis en forhandling der. Det er bare en konstatering av at sånn er det.

Sitater illustrerer en forskjell mellom Deltaker 2 og Deltaker 3, som opplever studiene som et mer selvcentrert prosjekt, og Deltaker 5 der studiene i større grad er en nøkkel til å sikre seg en mer attraktiv stilling i arbeidslivet med bedre lønnsbetingelser. Opplevelsen av studienes nytteverdi vil trolig ikke samsvare mellom deltakerne, da motivasjonen er forankret i ulike områder. Dersom man studerer av tilsvarende årsak som Deltaker 5, er det trolig slik at man i større grad føler studieperioden er et offer hele husstanden må delta i, for en bedre hverdag på lengre sikt. Dette kan gi ulike utslag i graden av offer deltakerne opplever.

Arbeidsdeling i hjemmet kan videre ses på i lys av Blaus teori om sosiale byttet (Blau, 1992). Et bytte kan sies å være en handling der man gir noe for å få noe annet tilbake. Deltaker 2 og deltaker 3 vil i så måte bytte til seg studier mot at de gir mer tilbake i forbindelse med husarbeid siden. I henhold til opplevd situasjon forteller deltakerne om å ha kjent på dette. Blau (1992) hevder det mest utfordrende ved slik bytter er at de er diffuse, og at det fort kan oppleves å være en skjev fordeling når slike bytter finner sted. I følge Aakvaag bestod Homans og Blaus bytteprogram av seks grunnantakelser, der det sjette prinsippet kalles et *gjensidighetsprinsipp* (Aakvaag, 2008). Tanken her er at aktørene selv skal bestemme hva som er en rettferdig ytelse mot en motytelse. Deltaker 2 og 3 kan tolkes til å kjenne på at det er en skjevfordeling, der deltakerne opplever at de selv tar opp for stor andel av tid og ressurser med sine studier. Blau (1992) definerer resiprositet som en balanse i bytterelasjonen, der aktørene vil søke for å oppnå bytter på en velfungerende måte. Å treffe med denne balansen i en byttesituasjon er krevende, gitt at man handler uten målbare parametere for hva som er gitt og hva som er tatt i bytterelasjonen.

Deltaker 1 opplevde i større grad direkte forhandlinger med partner om arbeidsoppgaver i løpet av studietiden. Som et utgangspunkt var Deltaker 1 i en familiesituasjon der deltakeren og partneren var relativt jevnbyrdige i status, og fordeling av arbeidsoppgavene i hjemmet ble i større grad forhandlet om. Deltaker 1 forteller:

Vi måtte jo.. Det var jo første ungen til begge to så det var jo mye.. Vi måtte.. Lage en rutine eller rytme eller. Vi måtte finne ut av sånne ting da. Hvem skulle handle om hvem skulle hente. Det var kanskje litt sånn.. Krasja litt underveis. Vi hadde jo en del å lære. Det var litt mer sånn tydelig.. Fordeling av oppgaver enn før.

Rognes hevder at når to parter med helt eller delvis motstridende interesser forsøker å komme frem til en felles enighet, forhandler de (Rognes, 2015). Deltaker 1 og partneren fikk sitt første barn i studietiden, og ble med det tvunget på å legge om på rutinene i husholdet, hvilket deltakeren poengterer. I en slik livssituasjon kan en anta det er en

knapphet knyttet til ressurser som tid, søvn og energi, og for å få gjort alle sine gjøremål. Med studier midt oppe i det hele, ble det mange runder med forhandlinger. Kember hevder studenter oftest forhandler om tid og rom, men også familietid (Kember, 2007) Det skal ikke undervurderes at det å legge opp rutiner for arbeidsdeling gjennom forhalinger er en krevende øvelse. Deltakeren forteller at det var perioder der de måtte finne ut av ting, og der det *krasjet* litt underveis. Kember (1999) hevder forhandlinger handler om å gi og ta, der forhandlingene på den ene siden kan være en kilde til løsninger, men også på den annen side være en kilde til uenighet og konflikt. Deltaker 1 opplevde ikke at konfliktnivået var større enn hva som var ansett som normalt gitt situasjonen familien stod i, men dersom disse rundene med uenighet og frustrasjon vedvarte kunne gjentatte konfliktsituasjoner oppstått.

Kategorien *arbeidsdeling som forhandling* har presentert ulike aspekter rundt arbeidsdelingen i hjemmet, der to forhold ble løftet frem; konsekvenser av økonomiske forhold, og fordeling av arbeidsoppgaver i hjemmet. Det er gjennomgående at maktbalansen i hjemmet påvirkes av studiene, men deltakerne har ulike opplevelser rundt dette. Det skal riktignok påpekes at makt er et sterkt ord, og at maktbalanse i hjemmet først og fremst er noe enkelte selv kjenner på. En bytterelasjon, der studenter kan føle på å bytte studietid mot å gjøre mer husarbeid, er en frivillig handling og ikke en handling av makt. Videre viser kategorien at dersom studiene gjøres av egeninteresse, kjenner flere av deltakerne på at de påfører familien et offer. Dette kan resultere i at studentene tar en selvkritisk rolle der man fort kan bli noe underlegen. Andre deltakere kjenner på disse følelsene i mindre grad, og forhandler også mindre om plikter og gjøremål. Særlig deltakerne som opplever at studiene er et kollektivt og midlertidig offer, der det i lengden gir hele husstanden en fremtidig gevinst, virker denne tilnærmingen å være gjeldende.

4.4 - Relasjonene i hjemmet utfordres

Kategori fire beskriver relasjonene mellom aktørene i hjemmet og hvordan de utfordres av studiehverdagen. Studenten kan sammen med de øvrige i husstanden oppleve at relasjoner endres med pliktene som følger av et studium. Kategorien beskriver de øvrige i husstandens respons til studiene, der to forhold fremstilles. Det første forholdet beskriver *moralsk støtte*. Dette forholdet viser til oppmuntring, eventuelt mangel på, til å arbeide med studier. Særlig i tiden i forkant av studieoppstarten er dette svært betydningsfullt. Støtten kan også variere med tidsspennet av studieløpet. Forholdet vil derfor fokusere på støtte til studier. Et annet forhold beskriver *fagrelatert støtte*. For noen kan det å kunne sparre med partner eller voksne barn være viktig for å lykkes med studiearbeidet. I tillegg til å sparre med parter, vil forholdet beskrive former av støtte som der partner leser over oppgaver, hjelper til med digital kompetanse eller tilbyr kunnskap om temaer studenten arbeider med. I utvalget av deltakere i denne oppgaven er det partneren som vil være i fokus, da andre voksenpersoner var fraværende i deltakernes husstand under studieperioden.

For mange er det nærmest en forutsetning å regne at man opplever støtte til studiene, og moralsk støtte beskrives som den aller viktigste formen for støtte (Grepperud et al.,

2004, s. 100). Moralsk støtte kan beskrive den generelle støtten studenten får i hverdagen under et studieløp. I tillegg til den hverdagslige støtten, er også partnerens holdninger til å begynne med studier relevant å snakke om i forbindelse med moralsk støtte. Deltaker 3 ytret for sin partner et ønske om å begynne med studier, men ble møtt av en viss skepsis. Deltaker 3 forteller:

...kanskje litt sånn. Skeptisk. Hva fører dette her med seg? Økonomi og så videre. Samtidig sånn, jo klart, det her må du jo gjøre. Men ja, en litt ny hverdag og.. Litt sånt

Sitatet illustrerer en holdning fra partner flere av deltakerne kjenner på. Til å begynne med ble mange av deltakere møtt med en viss skepsis, men blir samtidig vist respekt i forbindelse med valget om å begynne med studier. Deltaker 3 valgte til tross for partnerens skepsis å begynne med studier. Dette kan være begrunnet i en optimisme og forventning om at skepsisen skulle avta utover i studieløpet. Undersøkelser gjort av Grepperud viser at en av fem partnere blir mer positive til studier utover i studieløpet (Rønning og Grepperud, 2012, s. 138). Deltaker 3 opplevde en økt grad av støtte utover i studieløpet, og skepsisen partneren møtte deltakerne med i forkant av studiene avtok med tiden. I sum opplevde ingen av deltakerne en klar, negativ respons til ønsket om å begynne med studier, men en skepsis forelå hos mange. Det å oppleve at man blir støttet av partneren er ikke nødvendigvis en forutsetning, men i følge Grepperud (et al., 2004) er det få som velger å begynne på studier dersom ikke partneren er positiv til studiene. Sett fra partnerens ståsted kan denne skepsisen forklares ved at studier vil tvinge hele husstanden til å gi avkall på strukturer og goder man har gjort seg til vane å leve med.

Støtten som vises til studiene er ikke en konstant faktor, men noe som kan forandre seg underveis i studieløpet. En partner som var støttende til studier i begynnelsen av studiet, kan endre oppfatning av verdien av studiene underveis. I utvalget var flere av deltakerne møtt med et skeptisk blikk til å begynne med, men endringen i opplevd støtte var i positiv retning. Støtte kan også gis uten at støtten uttrykkes eksplisitt. Grepperud (et al., 2004) hevder støtten i aller høyeste grad kan komme i en stille form, der støtte ikke uttrykkes med ord, men med aksept via handlinger og tilrettelegging. Andre kan oppleve en partner som er mer eksplisitt støttende. Deltaker 4 forteller:

Og at jeg bare sa at du.. Jeg har lyst til å ta en mastergrad, tror jeg jeg sa eller noe sånt. Ja, det.. Om jeg hadde noe spesielt, om jeg visste hvilken mastergrad eller noe sånt. Og så... så. Han var veldig positiv. Fra start. Det var vel egentlig han som var mest positiv til studiet jeg valgte.

Sitatet illustrerer at partneren var støttende til at deltakeren skulle ta mastergraden. Fra tidligere hadde deltakeren en bachelorgrad og ulike enkeltemner, men ønsket å sette

dette sammen og bygge på med en mastergrad. Deltakerens partner har selv et høyt utdanningsnivå, og i følge Rønning og Grepperud (2012) kan nettopp det vise seg å være en avgjørende faktor for graden av støtte. En partner med lavt utdanningsnivå vil oftere være negativ eller skeptisk, mens en partner med høyere utdanning gjerne vil være mer støttende. I denne forbindelse dukker en annen type støtte opp, den *fagrelaterte støtten*. Dette forholdet tar for seg graden av støtte man får i direkte forbindelse med arbeidet i studiehverdagen. Partner, voksne barn eller andre knyttet til husstanden kan gi denne type støtte, og er for mange en betydningsfull måte å bli støttet opp på. Deltaker 5 forteller om å ha en belest partner, der deltakeren kjenner på fordelene ved en tilgang til å ta opp ulike temaer av relevans til studiearbeidet. Deltakeren forteller:

Intervjuer: Hender det at de overlapper hverandre, sånn at han kan hjelpe deg med det faglige også?

Deltaker: Ehh, ikke nødvendigvis sånn at hans utdanning kan.. Men han er veldig belest. Han leser mye. Så han kan mye.. merker at han, tror faktisk at han kan mye mer enn meg, haha! Så.. Han har alltid lest mye. Jeg tror nok sånn. Kunnskapssida, ja.

Rønning og Grepperud (2012) snakker om å ha en *sparringspartner* som en del av den fagrelaterte støtten. Deltaker 5 bruker partneren i stor grad til nettopp dette, der partneren beskrives som både akademisk anlagt og vel belest. Grepperud (et al., 2004) hevder studenter ofte ønsker seg en respons på det de har jobbet med. Dersom en kan få en slik støtte kan en anta at studenten vil oppleve en trygghet rundt arbeidet. I tillegg til en trygghet vedrørende arbeidet, kan en også anta at studier kan bidra til å endre en rekke forhold som kompetanse, utdanningsnivå, inntekt og i noen tilfeller endrede holdninger. En mulig konsekvens av utdanning kan derfor være at partneren og studenten kommer *nærmere* hverandre dersom partneren selv har utdanning, noe som er tilfelle for Deltaker 5. I andre tilfeller kan en slik distanse øke dersom partneren ikke har utdanning. Partnere uten utdanning kan derfor oppleve studiene som en trussel til sin egen posisjon i husholdet, noe som kan være relevant for graden av støtte partneren viser til studiene.

Andre måter en kan få fagrelatert støtte på, er dersom partner er villig til å lese over oppgaven eller bidra med annen relatert hjelp til å få en oppgave klar til innlevering. Deltaker 2 forteller at det var en utfordring med data, der det å skrive inn på maskin og levere oppgaver digitalt var en nytt og ukjent. Deltakeren hadde en IT-kompetent partner, og opplevde god støtte på dette området. Deltaker 2 forteller:

Ja. Jeg satt å dikterte hva han skulle skrive og han skreiv. Hehe. For hans fingre gikk mye fortere enn mine. Hvis ikke hadde jeg ikke hatt sjans til å få levert inn eksamen trur jeg. Hehe så han viste støtte på den måten og da.

Sitatet refererer til en form for støtte Rønning og Grepperud (2012) kaller *oppgaveforberedning*. Partneren til Deltaker 2 viste støtte ved å skrive inn ord digitalt slik at det deltakeren hadde arbeidet med, og skrevet ned på papir, kunne leveres digitalt som i dette tilfelle var den korrekte innleveringsformen. Andre, og trolig mer vanlige måter å vise denne type støtte på, er å ha en i husstanden som leser korrektur og hjelper til med å forbedre språk og ordlyd i oppgaven. Her kommer igjen det å ha en partner som selv har høyere utdanning inn, der det er legitimt å anta at dersom en partner har utdannet seg innen et liknende fagfelt, vil vedkommende ha innsikt i hvordan å formulere en akademisk tekst. Deltaker 4 opplevde nettopp en slik form for støtte under arbeidet med bacheloroppgaven. Deltakeren forteller:

Husker bacheloroppgaven min for eksempel. Da var det sånn, jeg hadde sagt "dette kommer oppgaven min til å handle om.." og så hadde jeg endret helt på det, det handlet jo ikke om det i det hele tatt..så han lurte jo på når det skulle komme. Altså sånn.. finner de tingene jeg ikke klarer å finne liksom

Dette illustrerer en erfaring mange studenter trolig kjenner seg igjen i. Å holde seg til temaets relevans kan være en krevende øvelse, og i forbindelse med å motta fagrelatert støtte er nettopp denne hjelpen ofte verdifull. En utfordring mange voksne studenter kan komme over er mangel på tilknytning til et akademisk miljø på campus. For studenter uten en slik tilknytning til studiemiljøet på campus er det legitimt å anta at støtten fra partner til å gå igjennom stoffet studenten har arbeidet med er av stor betydning. Som en bieffekt av dette kan en også spekulere i at motivasjon holdes oppe på et godt nivå, og at den fagrelaterte støtten også kan skli over i en disiplinær form for støtte (Rønning og Grepperud, 2012). En partner som interesserer seg for studiets innhold kan også, bevisst eller ubevisst, bidra til å holde studenten på rett kurs.

Kategorien har beskrevet relasjoner i hjemmet, og sett på om de endrer seg med studienes inntredener i husholdet. For å belyse dette er støtte brukt aktivt til å beskrive relasjonene. To forhold der partner viser støtte er presentert, moralsk støtte og fagrelatert støtte. Den moralske støtten handler i stor grad om støtten til studiene som blir gitt i hverdagen. En studiehverdag kan gi utfordringer til tid, prioriteringer og økonomi, og vil derfor oppleves krevende for flere i husstanden enn bare studenten. Når vi ser på moralsk støtte er det i følge Rønning og Grepperud (2012) relevant å se både på støtte gitt til å påbegynne studier, i tillegg til støtten som vises gjennom hele studieløpet. Støtten som vises gjennom studieløpet vil trolig variere hos mange, men forskning viser at flertallet av voksne studenter opplever økning i støtte utover i studieløpet. Videre er det beskrevet et forhold som tar for seg fagrelatert støtte. Denne støtten er det ikke alle studenter som har tilgang på i like stor grad, da fagrelatert støtte tar for seg partnerens assistanse i forbindelse med selve studiearbeidet. Under dette forholdet er det å ha en partner som kan fungere som sparringspartner, lese over oppgave eller bidra med digital kompetanse noe deltakerne forteller om. I utvalget i denne oppgaven var det flere med partner som selv hadde høyere utdanning, noe Grepperud (et al., 2004) hevder gir en signifikant økning av fagrelatert støtte.

Kapittel 5 – Avslutning

Innledningsvis i oppgaven ble problemstillingen *hvordan opplever studenter som kombinerer familieliv og utdanning hjemmet som studiemiljø?* utarbeidet, og oppgaven har siden hatt til hensikt å belyse problemstillingen. For å svare på problemstillingen har fremgangsmåten vært å involvere teori og tidligere forskning på en hensiktsmessig måte, der det også er gjort intervjuer med deltakere med relevant erfaring. Siden ble det utarbeidet fire kategorier som i hovedsak utgjør essensen i oppgaven, og som til sammen skal ha den hensikt å vise til opplevelsen av å ha hjemmet som studiemiljø.

5.1 Hovedfunn

I oppgaven ble fire kategorier tatt i bruk for å besvare problemstillingen. Kategoriene ble til etter nøye gjennomgang av det transkriberte datamaterialet, og hadde som formål å sortere datainnsamlingen etter de mest relevante temaene i datainnsamlingen. Fire kategorier ble til og skal videre belyse fleksible studenters opplevelse av hjemmet som studiemiljø. Etter en gjennomgang av intervjuene utpeker *tidsstyring* seg som en særlig relevant studiestrategi for deltakerne i utvalget (Rønning og Grepperud, 2007). Vi vet at fleksible studenter møter utfordringer vedrørende tidsrelaterte utfordringer, der mange opplever at tiden ikke strekker til. Når hjemmet er studiemiljø vil dessuten ikke studiene være den eneste beskjeftigelsen studenten har å forholde seg til, noe som medfører en strengere avgrensning av tid innad i de ulike rollene en har. Voksne mennesker er ofte er godt forankret i flere roller enn bare studentrollen. Dette er i følge Rønning (2007) en av de mest primære årsakene til at det er annerledes å være fleksibel student enn det er å være heltidsstudent.

Innenfor hjemmets fire vegger er rollen som forelder, rollen som partner og rollen som student blant de største og mest tidkrevende. Et interessant perspektiv i forbindelse med tidsbruken og helheten av rollespekteret kan ses på som at tiden man avsetter ulike roller samtid avgjør hvor stor grad man utfyller ulike roller (Goffman, 1992). I det innsamlede datamaterialet er det tydelig at rollen deltakerne setter høyest allikevel er forelderrollen, til tross for at studiene opptar mye tid. En måte å se på hjemmet som studiemiljø på kan dermed være at studentrollen kommer inn som en ny og stor rolle, men de opprinnelige rollene som partner og forelder vil allikevel være de mest dominerende innenfor innad i hjemmet. Et hovedfunn blir derfor at regulering av tid innad i roller synes å være relevant, da særlig tidsperspektivet mellom forelder og student er belyst med det utfall at det er forelderrollen som både emosjonelt og tidsmessig veier tyngst, også under studietiden.

En annen vinkling av studenttilværelsen deltakerne viser til, er funksjonen som rollemodell for barna. Flere av deltakerne understreker at opplevelsen av studiearbeid er et arbeid som gir en ekstra motivasjon nettopp fordi man kan fremstå som en rollemodell for ungene i husstanden. Særlig er det å fremvise gode holdninger og god arbeidsmoral i forbindelse med studiearbeidet noe som settes høyt i aktelse av deltakerne. I forlengelsen av å fremstå som et forbilde for barna sett med arbeidsmoral og studiearbeid, er også det å vise til en god økonomisk styring et gjentakende aspekt deltakerne trekker frem og verdsetter ved studiesituasjonen. Privatøkonomi er ofte

svekket under studiene, enten det være seg et redusert arbeidsforhold eller et avsluttet. Økonomi er derfor et forhold studenter ofte må ta hensyn til, og også et forhold som har betydning for hele husstanden. Flere av deltakerne forteller om sparsom behandling av økonomiske midler under studieperioden, der også barn og partner måtte ta en del av *støyten*. Deltakerne omtaler riktignok den økonomiske situasjonen som overkommelig, og en vinkler det til at hele husstanden kan ta økonomisk lærdom av studiesituasjonen. For deltakere med barn i en alder som tilsier det, har barna vært med på å sette opp budsjett og på den måten hatt et grunnlag for å lære om økonomi. Denne formen for *indirekte læring* verdsettes høyt av deltakerne.

Hjemmet er en kompleks arena, og når en inkluderer studier i hverdagen økes ofte denne kompleksiteten ytterligere. I opplevelsen av å ha hjemmet som studiearena kan graden av støtte vist fra de øvrige i hjemmet være av stor betydning. Kember (1999) hevder at en student som ikke opplever støtte fra partner har dårlige forutsetninger til å lykkes med studier, og en legitim refleksjon kan derfor være at partneren spiller en nøkkelrolle til studiene. I hjemmet vil støtte være avgjørende, men på ulike måter. Rønning og Grepperud (2012) viser til graden av partnerens engasjement til studiene som et av de desidert mest relevante funnene i voksne studenter studieløp. Dette har også deltakerne i denne oppgaven bekreftet gjennom intervjuene som er gjort. En støttende partner viser det på et moralsk plan ved å akseptere studieperioden og påfølgende konsekvenser. Som et av hovedfunnene i oppgaven er nettopp støtte, og da særlig den *moralske støtten*, av så stor relevans at den blir avgjørende for om hjemmet kan fungere som et studiemiljø eller ei.

Oppsummert er tre funn særlig sentrale. Ett funn viser at selv med studier integrert i hjem og hverdag, vil det allikevel først og fremst å være forelder deltakerne opplever som sin mest primære oppgave. Dette gjelder både på et emosjonelt plan og ut av fordeling av tid innad i ulike roller. Studiehverdagen kan riktignok ha ringvirkninger på øvrige forhold i husholdet. Et annet hovedfunn viser derfor at det er en stor motivasjonsfaktor for deltakerne at man i som student i hjemmet kan være et forbilde for barna. Studiene byr på læring for hele husstanden dersom man inkluderer fordeling av arbeidsoppgaver og økonomisk styring. Det andre hovedfunnet blir derfor at indirekte læring gjennom det å være et forbilde synes å være en sentral del av opplevelsen av hjemmet som studiemiljø. I forbindelse med partner peker det tredje hovedfunnet på essensen av støtte i forbindelse med studier og livssituasjonen studiene medbringer. Særlig avgjørende viser den moralske støtten seg å være. Enkelte av deltakerne opplever i tillegg andre typer støtte, men i hovedsak er det å ha aksept fra partner for studiesituasjonen et forhold av særskilt stor betydning for hjem og studier.

5.2 Forslag til videre forskning

I denne oppgaven har fem deltakere fortalt om sine erfaringer og opplevelser vedrørende studiesituasjonen der hjemmet har vært den primære arenaen for studiearbeid. I arbeidet har det kommet frem at alle deltakerne har egne, unike historier å fortelle om sin studiesituasjon, men der det allikevel er flere likheter. Samtlige deltakere har opplevd en betydningsfull grad av støtte under studiearbeidet, alle har klart seg økonomisk og

alle har hatt et relativt lavt konfliktnivå. Et annet aspekt er at alle deltakerne i utvalget er kvinner. Til et videre arbeid ville det vært interessant å utvide utvalget. Oppgaven er i stor grad inspirert av faglige bidrag fra blant annet Grepperud og Rønning, der liknende men mer omfattende arbeid er gjort innenfor et tilsvarende tema. En tanke er at et utvidet arbeid, enten med flere deltakere, større variasjon i utvalget eller en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ datainnsamling kunne vært interessant. Et perspektiv som kan forandre seg i tiden etter denne oppgaven blir skrevet er å studere ringvirkningene av Covid-19 og hva pandemien har betydd for læring og fleksible studier. En tanke vil være å ta utgangspunkt i *passiv læring* (Illeris, 2012), der øvrige elementer av læring med hjemmet som studiemiljø i pandemitid kunne vært interessant å studere.

5.3 Kritisk blikk på egen rolle

I et prosjekt av omfang som i denne oppgaven, er blikket på egen rolle under et konstant kritisk blikk. Som uerfaren forsker er det flere ting som kunne vært gjort annerledes, men det er likevel verdt å fremheve at det til enhver tid har blitt etterstrebet en høyest mulig grad av ansvarlighet. Oppgaven er løst i henhold til etisk korrekthet, der det er gitt samtykke for deltakernes involveringer, og bruk av lydopptak er gjort for å sikre en etisk forsvarlighet. Det som derimot kan rettes et kritisk blikk mot er bruken av litteratur. Oppgavens tema anser jeg som svært relevant i dagens samfunn, men det eksisterer ikke like mye litteratur om temaet som tilfelle er for andre områder innenfor fagets rammer. Det har vært et mål å finne en vinkling på oppgaven som ikke dekkes av allerede eksisterende litteratur for å tilegne ny kunnskap om temaet. Dette er riktignok en ambisiøs tilnærming til en masteroppgave, og som et resultat av arbeidet bak oppgaven vil jeg ikke hevde oppgaven har vist noe nytt som ikke allerede eksisterer, verken i nasjonal eller internasjonal forskning.

Referanseliste

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

Alver, G. B. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i hverdagsforskning. Vurderinger og praksis*. Tano Achehoug

Baxter, L., Hughe, C. & Tight, M. (1997). Education, work and adult life: How adults relate their learning to their work, family and social lives. I P. Sutherland (Red.). *Adult learning – A reader*. Kogan Page

Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. (s. 91-93). New York: Wiley.

Blau, P.M. (1992) *Exchange and power in Social life*. Transaction Publishers

Chen, J. C. (2014). Teaching nontraditional adult students: Adult learning theories in practice. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 406– 418.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860101>

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures of developing grounded theory*. (3. Utg., s. 302). Sage.

Dingwall, R. (1997). Accounts, interviews and observations. I G, Miller. & R, Dingwall (Red.). *Context and method om qualitative research*. (s. 51-65). SAGE

Gjærevold, E. (2019, 23. januar). *Hvem er rollemodeller?* Nasjonal Digital Læringsarena.
<https://ndla.no/subject:1:8c230faa-c1b1-4c16-b47a-490d8d7247cf/topic:3:186764/topic:3:22866/resource:1:17285>

- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the Sociology of interaction*. Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill il daglig*. Pax forlag
- Grennes, T. (2004). *Hvordan kan du vite om noe er sant?* (1. Utg., s. 185). Cappelen Akademisk Forlag
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå. Del 1: Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk*. Avhandling for dr. Philos graden. Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G. (Red.). (2008). «For folk flest» - *Fleksibel utdanning i praksis*. Gyldendal akademiske.
- Grepperud, G. & Roos, G. (2007). Vuxna flexibla studenter som en del av högre utbildning – rekrytering och kännetecken. I W.M. Rønning (Red.). *Den usynlige student: Voksne i fleksibel høyere utdanning* (s. 31-62). Tapir akademisk forlag
- Grepperud, G., Rønning, W.M. & Støkken, A.M. (2004). *Liv og læring – Voksnes vilkår for fleksibel læring: En forstudie*. Vox
- Grepperud, G., Rønning, W.M. & Støkken, A.M. (2006). *Studier og hverdagsliv – Voksnes studenter i fleksibel læring*. Vox
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. Routledge
- Illeris, K. (2012). *Læring*. (1. utg., s. 155-160). Gyldendal akademisk
- Ingjerd, H. (2015). Godt skjønn i formidling av vitenskapelig usikkerhet. I H, Ingjerd (Red.). *Etisk skjønn i forskning*. Universitetsforlaget.

Kember, D. (1995). *Open Learning Courses for Adults: A model of student progress*. Educational Technology Publications.

Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations, *Studies in Higher Education*, 24(1), 109-124.
<https://doi.org/10.1080/03075079912331380178>

Kember, D., Lee, K. & Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education* 20(4), 326-341
<https://doi.org/10.1080/02601370110048809>

Kember, D. (2007). Reconsidering open and distance learning in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 681-683.
<https://doi.org/10.4324/9780203966549>

Keute, A.L. (2018, 14. mars). *Norske studenter blant de eldste i Europa*. SSB.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norske-studenter-blant-de-eldste-i-europa>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal

Liødden, T.M. & Pedersen, E. (2020). Konflikt og endring: Noen sosiologiske perspektiver. *Norsk sosiologisk tidsskrift*. Vol.4 (3), s. 126-130
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-01>

Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Tilrådning fra Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>

Meld. St. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Tilrådning fra Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

Meld. St. 21 (2021-2022). *Fullføringsreformen – Med åpne dører til verden og fremtiden*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. (2012). *Learning in adulthood – A comprehensive guide*. (3. Utg., s. 53-78). Wiley.

NOU 1997: 25. (1997). *Ny kompetanse – Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1997-25/id141157/>

NOU 2019: 12. (2019). *Lærekraftig utvikling – Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-12/id2653116/>

Ritzer, G. (2011). *Sociological Theory*. (7. Utg.) McGraw-Hill.

Rognes, J.K. (2001). *Forhandlinger*. (2. Utg., s. 13). Universitetsforlaget.

Rognes, J.K. (2015). *Forhandlinger*. (4. Utg.). Universitetsforlaget.

Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. (2. Utg., s.160). Sage

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Fra vitenskapsteori til feltarbeid. Fagbokforlaget.

Rønning, W.M. (1998). *Faglig sosialt prøveprosjekt: evaluering av et treårig studieløp ved NTNU*. ALLFORSK

Rønning, W.M. (Red.). (2007). *Den usynlige student: Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Tapir akademisk forlag

Rønning, W.M & Grepperud, G. (2007). Den voksne fleksible student – Dimensjoner og diskusjoner. I W.M. Rønning (Red.). *Den usynlige student: Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Tapir akademisk forlag

Rønning, W.M. (2009). *Akademia som læringsarena – utfordringer og mestring. En studie av voksne fleksible studenters bruk av læringsstrategier tilnærminger til læring i høyere utdanning* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Rønning, W.M. & Grepperud, G. (2012). Familien som studiemiljø. I L, Aarsand & P, Aarsand, (Red.). *Familjeliv och lärande* (s. 123-146). Studentlitteratur.

Schiefloe, P.M. (2011). *Mennesker og samfunn: Innføring i sosiologisk forståelse* (2. utg.). Fagbokforlaget

Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Sage.

Silverman, D. (2006) *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. (3. Utg.) Sage.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. (3. Utg., s. 102). Sage

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston

Stigmar, M. & Lunberg, L. (2009). Flexibel utbildning i högskolan. I M, Stigmar (Red.), *Högskolepedagogok: Att vara professionell som lärande i högskolan*. (s. 237). Liber.

Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget

Tight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. Routledge

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago university press.

Tjora, A. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (1. utg.). Gyldendal akademisk

Tjora, A. (2021a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal

Tjora, A. (2021b, 9. juni) *Kvalitative forskningsmetoder: Dybdeintervjuer (kap 4-5)*.
[Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=AZmIPJTMOLI>

Tønseth, T. (2012). *Tid till lärande?* I L, Aarsand & P, Aarsand,. (Red.). Familjeliv och lärande (s. 105-119). Studentlitteratur.

Tønseth, T & Tøsse, S. (2011). Voksnes læring og kompetanse. I Tøsse, S. (Red.), *Voksne læring og kompetanse* (1. utg., s. 24). Gyldendal Norsk Forlag.

Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Tapir Akademisk Forlag.

Intervjuguide

1. Personlige opplysninger

1.A - Personopplysninger

- Kjønn
- Alder
- Avstand mellom bosted og utdanningsinstitusjon?
- Sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå, yrke)

1.B – Opplysninger om utdanningsbakgrunn

- Har du tidligere utdanning? Kan du fortelle om denne utdanningen?
- Har du tatt kurs eller etterutdanning tidligere? I hvilket omfang var dette?
- Hvor lenge har du vært på den nåværende utdanningen?
- Tar du denne utdanningen på fulltid eller deltid?

1.C – Opplysninger om yrke

- Ditt yrke
- Stilling
- Jobber du fulltid eller deltid ved siden av studiene?
- Hvor lenge har du hatt denne jobben
- Tidligere yrker
- Avstand og reisevei til arbeid

1.D – Opplysninger om sivilstatus

- Familiesituasjon/sivilstatus?
- Har du barn? Hvor gamle er barna?
- Eventuell partnerens utdanning?
- Eventuell partnerens yrke?

2. Om å være fleksible student

- Hvordan opplever du tilværelsen som student?
- Føler du fleksible studier passer for deg i din situasjon?
- Er det noe du opplever som utfordrende med å være fleksibel student?
- Er det noen fordeler du føler du har ved fleksible studier?
- Hvordan opplever du å tilpasse deg rutinene som kreves for din studiehverdag?

3. SELVSTYRT LÆRING

- Kan du fortelle litt om utdanningen din? Hva studer du, hvilket omfang (i tid) og studerer du på heltid eller deltid?
- Er arbeidet med studiene slik du hadde sett for deg at det skulle bli?
- Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider du med studiene?
- Føler du det stilles høye krav til studentene om å arbeide med det faglige på egenhånd?
- Hvordan opplever du det å ha ansvar for egen læring i utdanningen din?
- Arbeider du i grupper med andre medstudenter i tillegg til arbeidet på egenhånd? Hva liker du best, og hva føler du at du lærer mest av?
- Hva mener *du* det innebærer å være selvstendig i studiearbeidet?
- Kan du beskrive hvordan du har du gått frem for å lære deg pensum slik at du skal bestå fag og komme gjennom studiet? Hvilke teknikker har du brukt og hvor mye tid har du brukt?
- Man kan lære innhold i fag, men læring i studiene kan være mye mer enn å ta til seg det faglige innholdet. Har du lært noe om deg selv eller om studiesituasjonen mens du har holdt på med studiene?
- Dersom du er involvert i et gruppearbeid, føler du at du er mer selvstendig og trygg i gruppen enn hva tilfellet var i begynnelsen av studiene? Føler du konteksten (gruppe i forhold til egenarbeid) har betydning for hvor selvstendig du er i læringsprosessen?
- Kan forhold i hjemmsituasjonen påvirke din effektivitet i studiearbeidet?
- Klarer du å beholde konsentrasjonen under studiearbeidet dersom du føler det er støy eller *mas* hjemme?
- Har du et konkret sted hjemme der du arbeider med studiene?
- Hvordan går det når du skal sette deg ned og finne tilbake til konsentrasjonen dersom du har hatt et avbrudd fra studiearbeidet grunnet forholdene i hjemmet?

4. Forhandlinger

- Snakket dere noen gang med de nærmeste i familien eller husstanden om hvordan oppgaver og rutiner ved den nye hverdagen ville bli som følge av studiene?
- Hvilke temaer snakket dere om før studiestart? Har du eksempler på konkrete ting dere forhandlet om før studiestart?
- Kan du si noe om hvordan forhandlingene har foregått hjemme hos dere i løpet av studietiden? Hva forhandlet dere om og hvem tok initiativet?
- Har forhandlingene vært viktige for deg for å føle at du fikk støtte hjemmefra til å jobbe med og gjennomføre studiene?
- Var det behov for å forhandle på nytt underveis? Hva var årsaken til dette og hva forhandlet dere da om?
- Dersom det var behov for forhandlinger underveis, hva hadde endret seg i forhold til før oppstart?
- Har du opplevd konflikter som følge av studiesituasjonen?
- Har du opplevd konflikt som har gjort at dere følte dere *måtte* sette dere ned å prate om situasjonen for å løse opp floken?
- Følte du at forhandlingene fikk et positivt utslag for deg?

- Måtte du ofre noe for andre i husstanden for at du skulle arbeide med studier? Har du eksempler på hva du har måtte ofre?
- Hva likte du dårligst å eventuelt måtte ofre?
- Opplevde du at andre i husstanden måtte ofte noe for dine studier? Hvordan føltes det?
- Vil du si forhandlingene hadde betydning for din situasjon i den ene eller andre retningen?
- Hvordan synes du selv forhandlinger påvirket hverdagen din?
- Hendte det seg at dere hadde problemer med å bli enige om det der forhandlet om?
- Hvordan løste dere konflikter eller uenigheter rundt forhandlingene?
- Forhandlet du med hele familien (barm, foreldre, svigerforeldre) eller var forhandlingene forbeholdt partneren?
- Forhandler du på andre arenaer også, for eksempel arbeidsplass? I så fall, er det noen likheter og ulikheter fra måten forhandlingene foregår på i hjemmet?
- Har forhandlinger medført enighet og positive utfall, eller har det vært tilfeller der dere har slitt med å forhandle dere frem til enighet?
- Hvis uenighet, går dere inn i nye runder med forhandling, eller har dere andre måter å løse problemer på?
- Opplever du at eventuelle endringer kommer som et resultat av direkte forhandlinger, eller forekommer endringer vel så mye etter at ting bare går seg til?
- Hvilke erfaringer har du med tidsomfanget av forhandlingene? Er det en fordel med langsiktige mål, eller forhandler dere om mer om kortsiktige oppgaver eller gjøremål?
- Føler du at forhandlinger har ført til endringer i rollemønster mellom dere i familien?

5. Roller og bytter

- Før du begynte å studere, opplevde du at du hadde definerte roller i din livssituasjon?
- Som voksen har man gjerne flere roller, som forelder, som kollega, i dette tilfellet som student. Hvordan har du opplevd å sjonglere mellom ulike roller etter du ble student?
- Forhandlet dere om roller, eller innholdet i de ulike rollene?
- Har du opplevd at det har vært vanskelig å veksle mellom de ulike rollene i din hverdag?
- Opplevde du det like vanskelig å veksle mellom ulike roller, eller var det noen roller det var vanskeligere å veksle mellom?
- Hvis dere forhandlet om oppgaver og rollefordeling, var det lett eller vanskelig å komme til enighet?
- Opplever du at din arbeidsbelastning og dine forpliktelser i hjemmet påvirket er av studiesituasjonen? Kan du komme med noen eksempler på hvordan?
- Har du på noe tidspunkt følt at du hadde en slags moralsk gjeld til de andre i husstanden?
- Har det vært noen endringer i arbeidsfordelingen i hjemmet etter at du ble student?

- Hender det at du opplever å få skyldfølelse ovenfor andre i husstanden de gangene du prioriterer studier framfor tid med barn, partner, andre familiemedlemmer eller andre gjøremål? Hvordan føles det?

6. Mestringsforventninger

- Kan du fortelle om dine mestringsforventninger til studiene før oppstart? Hva så du for deg skulle gå greit, og var det noe du så for deg kunne være utfordrende?
- Forandret dine mestringsforventninger underveis i studieløpet?
- Har dine forventninger til å fullføre studieløpet endret seg underveis? Har det vært stunder der du har tvilt på om du kommer i mål?
- Hvordan vil du beskrive din prosess i forhold til forventninger om å mestre dette studieløpet?
- Hvordan taklet du motgang? Hva har gitt det pågangsmot og motivasjon til å fullføre dette studiet?
- Er det noen spesifikke faktorer eller situasjoner som har vært med på å påvirke din forventning, eller vilje, til å fullføre studiene?
- Er det noen konkrete grep du har tatt for å overkomme hindringer underveis?
- Mange faller av underveis i sine studieløp, hva mener du kan gjøres annerledes, både fra institusjonen sin side og av studentene selv for at færre skal falle av og flere skal fullføre utdanningen?
- Er det, slik du ser det, sammenheng mellom mestring av det faglige i studiene og mestring av det personlige i livet gjennom studieløpet? Er det flere positive effekter av mestring enn bare det å gjøre det godt faglig?

7. Avslutning

- Er det noe du ønsker å tilføre til noe av det vi har snakket om?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Hjemmet – en læringsarena for muligheter eller barrierer for fleksible studenter?

Bakgrunn og formål

Jeg skal høsten 2016 skrive masteroppgave i voksnes læring ved NTNU, institutt for pedagogisk og livslang læring (IPL). Mitt tema er voksne studenter som kombinerer familieliv og studier. Med denne oppgaven ønsker jeg å gå i dybden og forske på deres hjemssituasjon. En rekke aspekter vil bli belyst for å belyse situasjonen, slik studentene ser det. Jeg kommer til å spørre om samspillet mellom den studerende og partneren, samt de øvrige beboerne i husstanden. Jeg er interessert i å studere forhandlinger mellom den som studerer og andre i husstanden, da jeg antar at det er mye som ofres fra flere parter for at dette skal kunne gjennomføres på en god måte for alle i involverte. Jeg vil også studere hvordan de voksne studentene tar i bruk selvstyring for å håndtere denne situasjonen, da det stilles store krav til egenlæring for å fullføre studiet. Jeg vil videre komme inn på temaet roller, da jeg antar at dette kan kaste lys over samspillet i hjemmet. Jeg arbeider ut fra en antakelse om at det er utfordrende å kombinere mange ulike roller. For eksempel vil uavklarte roller og rolleforventninger kunne øke risikoen for å falle ut av en av rollene, noe som igjen kan gi følelsen av å ikke strekke til. En videre antakelse er at dette kan ha betydning for mestringsfølelsen. Den overordnede problemstillingen for oppgaven blir som følgende:

Hjemmet – en læringsarena for muligheter eller barrierer for fleksible studenter?

Utvalget vil bli rekruttert i henhold til kriterier som passer inn i den studiesituasjonen jeg ønsker å studere. Dette vil si voksne som er etablert med familie og som studerer eller nylig har studert.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i denne studien innebærer å delta i en intervjuundersøkelse. Vi avtaler sted og tidspunkt som passer for begge, og gjennomfører intervjuet. Intervjuet antas å ta mellom 30 og 60 minutter, og etter tillatelse er det ønskelig å bruke båndopptaker og notater for å registrere data. Det blir en samtale der jeg stiller åpne spørsmål om en rekke tema der intervjupersonen forteller om sine erfaringer og opplevelser av situasjonen. Spørsmål som "Fortell om dine erfaringer med å forhandle med andre i husstanden om tid til studier" eller "kan du beskrive dine opplevelser som selvstendig lærende i studiesituasjonen" er type spørsmål jeg stiller.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og alle opplysninger blir anonymisert i framstillingen av resultatene. Kun student og veileder vil ha tilgang på

opplysningene som gis i intervjuet, og opplysningene som blir lagret på båndopptak og notater som tas underveis vil bli lagret på passordbeskyttet datamaskin, innelåst i skap. Etter at datainnsamlingen er foretatt vil datamaterialet bli transkribert. Etter at dette er gjort vil lydopptak slettes og notater bli makulert. Deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet, og alle spor eller opplysninger vil bli fjernet med umiddelbar virkning. Siden dette arbeidet er i forbindelse med en masteroppgave, blir ikke resultatene publisert offentlig, men masteroppgaven vil bli trykket og kan muligens finnes på nett. Planlagt avslutning på prosjektet er 1.12.16.

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.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med (masterstudent) Jonas Gulliksrud, tlf: 45 43 55 31 eller (veileder) Wenche M Rønning, tlf: 73592871.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

----- (Signert
av prosjektdeltaker, dato)

