

Ina Katrin Oksavik Hanken

"Det vil jo føre til at du får økt lønn og sånt da"

En kvalitativ studie av hva som motiverer voksne til fleksible studier, og hvordan motivasjonen påvirkes av kombinasjonen studie, jobb, hjem og fritid

Masteroppgave i læring i arbeidsliv og samfunn

Veileder: Christin Tønseth

Mai 2022

Ina Katrin Oksavik Hanken

"Det vil jo føre til at du får økt lønn og sånt da"

En kvalitativ studie av hva som motiverer voksne til fleksible studier, og hvordan motivasjonen påvirkes av kombinasjonen studie, jobb, hjem og fritid

Masteroppgave i læring i arbeidsliv og samfunn
Veileder: Christin Tønseth
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Voksne møter i dag et stadig økende kompetansepress fra arbeids- og samfunnsliv, og det settes stadig fokus på livslang læring, og at vi lærer hele livet. Dette kan være en av grunnene til at så mange velger å ta videreutdanning etter å ha etablert seg i arbeidslivet, og da gjerne i kombinasjon med jobb, familie og fritid. For å muliggjøre dette velger mange fleksible studietilbud, som nettstudier eller samlingsbaserte studier, som ikke krever at en er fysisk til stedet ved utdanningsinstitusjonene gjennom hele studiene. Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan disse voksne, fleksible studentene forholder seg til egen motivasjon. Denne tematikken utforskes gjennom problemstillingen: *Hva motiverer voksne til fleksible studier, og hvordan påvirkes studiemotivasjonen av kombinasjonen studie, jobb, hjem, og fritid?*

Oppgaven bygger på teorier om motivasjon, mestringsforventninger, selvregulering og roller. Det er benyttet et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturerte kvalitative intervjuer som metode for datainnsamling, og det er tatt utgangspunkt i fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. Det har blitt gjennomført fem intervjuer med voksne mellom 30 og 60 år, etterfulgt av en tematisk innholdsanalyse av datamaterialet for å avdekke det dypere meningsinnholdet i informantenes opplevelser av tematikken.

I analysen trekkes det frem syv temaer som omhandler de voksne, fleksible studentenes motivasjon, og hvordan de opplevde motivasjon, mestring, utfordringer og rollekonflikter underveis i studieløpene sine. Gjennom analysen og diskusjonen kommer det frem at de motiveres og påvirkes av ulike aspekter, men at motivasjonen for å starte på studiene er knyttet til egen arbeidssituasjon, i tråd med det tidligere forskning også har vist. Dette kan være lønn, utsikter om høyere stilling, eller å få mer kompetanse på sitt felt. Det synes derimot vanskelig å skille mellom motivet eller begrunnelsen og motivasjonen eller drivkraften for å starte opp og fullføre slike fleksible studieløp. Denne forskjellen forsvinner litt i datamaterialet, og er kanskje heller ikke noe det skiller tydelig på i dagligtalen. Informantene i prosjektet er ressurssterke personer med høy self-efficacy, motivasjon og evne til selvstyring. Avslutningsvis stilles det spørsmål til om en må være så ressurssterk for å stå i et slikt studieløp.

Abstract

Today, adults face an ever-increasing competence pressure in working life, and there is a constant focus on lifelong learning. This may be one of the reasons why so many choose to take further education after having established themselves in working life, and then often in combination with work, family, and leisure time. To make this possible, many choose flexible study programs, such as online studies or intensive seminars, which do not require one to be often physically present at the educational institutions. The purpose of this study is to explore how these adult, flexible students relate to their own motivation. This subject matter is explored through the research question: *What motivates adults to flexible studies, and how is the study motivation affected by the combination of study, work, home, and leisure time?*

The thesis is based on theories of motivation, self-efficacy beliefs, self-regulation, and roles. A qualitative research design with semi-structured qualitative interviews has been employed to collect the empirical data, based on phenomenological and hermeneutic theories. Five interviews were conducted, with adults between the ages of 30 and 60, and analyzed through a thematic content analysis to discover the deeper meaning in the informants' experiences of the subject matter.

The analysis highlights seven themes which concerns adult, flexible students' motivation, and how they experience motivation, self-efficacy beliefs, challenges and role conflicts during their studies. Through the analysis and discussion, it emerges that they are motivated and influenced by various aspects, though the motivation to start the studies is linked to their own work situation, in line with what previous research has also shown. This can be higher income, prospects of a higher position, or gaining more competence in their field. On the other hand, it seems difficult to distinguish between the motive or justification and the motivation or driving force to start and complete such flexible study courses. This difference disappears a little in the data material and is perhaps not something that is clearly distinguished in everyday speech. My informants are resourceful, self-regulative people with high self-efficacy and motivation. Must one really be so resourceful to engage in flexible studies?

Forord

To år var plutselig gått, og masteren plutselig i boks. Det har vært to innholdsrike år, både akademisk og privat. Store deler av det siste studieåret har blitt gjennomført med ei lita frøken i magen, og jeg er stolt og glad for at jeg har klart å fullføre, til tross for termindato noen uker før leveringsfrist.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine for deres velvilje til å gi av deres tid og tanker. Det har vært spennende og lærerikt å snakke med hver og en av dere, og uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Jeg vil også takke min veileder Christin Tønseth for all hjelp og nyttige tilbakemeldinger. Hver gang jeg har stått fast har jeg fått konkrete tilbakemeldinger som har hjulpet meg videre, og du skal absolutt ha litt av æren for at denne oppgaven til slutt kom i havn.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familie og venner som har støttet meg og hatt troen, også når jeg ikke har hatt det selv. Spesielt vil jeg takke samboeren min Mats, som alltid er så trygg og god å komme hjem til, samme om dagen har vært tung eller bra.

Trondheim, mai 2022

Ina Katrin Oksavik Hanken

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Abstract	VI
Forord	VII
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for kunnskapsinteresse	10
1.2 Aktualisering og nytteverdi	10
1.3 Den voksne fleksible studenten og andre sentrale begreper	11
2 Teoretisk grunnlag	12
2.1 Motivasjon	12
2.2 Selvregulert læring	14
2.3 Agency og self-efficacy	14
2.4 Roller	15
3 Tidligere forskning	16
3.1 Selvregulering og self-efficacy	17
3.2 Tidsutfordringer	17
3.3 Støtte fra familien	17
4 Metode	18
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	18
4.2 Valg av metodologi og forskningsdesign	18
4.3 Praktisk gjennomføring	19
4.3.1 Intervjuguide	19
4.3.2 Utvalg og rekruttering	20
4.3.3 Gjennomføring av intervjuene	21
4.4 Transkripsjoner	23
4.5 Analyse	24
4.6 Refleksjoner og etiske betraktninger	25
4.7 Forskerens rolle og ansvar	25
4.8 Kvalitet i forskningen	26
5 Resultater	27
5.1 Informantene	27
5.2 Funn	27
5.2.1 Motivasjon og motiv for å starte på studiet	27
5.2.2 Mestring og studiestrategier underveis i studiet	29
5.2.3 Betydningen av støtte fra medstudenter og studiested	31
5.2.4 Utfordringer ved studenttilværelsen	33
5.2.5 Å være voksen student	35
5.2.6 Fritid	36

5.2.7 Studentrollen	36
6 Diskusjon	37
6.1 <i>Motivasjon eller motiv?</i>	37
6.2 <i>Selvregulering og Agency</i>	39
6.3 <i>Behov for tilhørighet</i>	40
6.4 <i>Self-efficacy og utholdenhet i møte med utfordringer</i>	41
6.5 <i>Rollekonflikter</i>	42
7 Avslutning og konklusjon	43
Referanser	45
Vedlegg.....	48
Vedlegg nr. 1.....	49
Vedlegg nr. 2.....	50
Vedlegg nr. 3.....	53

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for kunnskapsinteresse

Gjennom studieløpet på master i læring i arbeidsliv og samfunn har begrepet livslang læring stadig dukket opp, og stått sentralt i alle fagene vi har vært gjennom i løpet av disse to årene. I definisjonen ligger at vi lærer hele livet, og da må det jo også kunne sies at vi lærer i mange ulike situasjoner, både bevisst og ubevisst. Mange tenker nok på læring som noe som skjer organisert på skolen eller på kurs, men det kan også være helt hverdagslige ting som å lære og bruke den nye oppvaskmaskinen. Felles er at for å lære må vi ha en drivkraft i bunn, og denne drivkraften er gjerne det vi tenker på som motivasjon. Når vi snakker om å lære hele livet, er det nok mange som fort tenker på videreutdanning eller kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Dette kommer også stadig frem i mitt nærmiljø, der flere og flere voksne mennesker i min omgangskrets tar videreutdanning, eller plutselig skifter helt retning når det kommer til karriere. Jeg har også selv erfaring med fleksible utdanningsløp, blant annet denne masteren, som er samlingsbasert, men også for et par år siden da jeg jobbet fulltid i barnehage og tok et nettbasert studium på deltid. Det å ta utdanning på deltid ved siden av full jobb syntes jeg var ganske utfordrende, og dette er noe av grunnen til at jeg er så fascinert over de som får det til som i tillegg er etablert med familie. Jeg hadde tross alt stort sett meg selv å tenke på, mens de voksne studentene jeg vil fokusere på i denne oppgaven har mange flere hensyn å ta i hverdagen.

Jeg har lenge vært fascinert av begrepet motivasjon, og hvordan vi mennesker motiveres til å gjøre slike valg. Interessen for hvordan vi menneskers styres av motivasjon har nok også skint gjennom i min tid i akademia, hvor de fleste oppgaver med valgfritt tema eller valgfri problemstilling har omhandlet motivasjon på en eller annen måte. Spesielt hvordan mennesker evner å holde motivasjonen og drivkraften oppe i utfordrende situasjoner har fanget min interesse, og voksne, fleksible studenter må kunne sies å være en gruppe som står i en kompleks situasjon. Denne gruppen studenter fanget først interessen min da vi hadde en artikkel av Wenche Rønning (2006a) på pensum i et fag tidligere i masterløpet, og jeg ble spesielt fascinert over den evnen de viser til å holde mange baller i luften samtidig, og hvordan de mestrer sjongleringen mellom hverdagens ulike roller. Ut over dette er det interessant å se utviklingen i samfunnet, og hvordan voksne mennesker i etablerte roller i arbeidslivet påvirkes av de økende kravene til kompetanse og utvikling.

1.2 Aktualisering og nytteverdi

Livslang læring har lenge vært et politisk fokus, både i Norge og internasjonalt. Kompetansereformen som ble presentert våren 2020, *Lære hele livet* (Meld. St. 14 (2019-2020)), representerer mål som det ifølge Madsen et al. (2021) forventes at befolkningen skal forholde seg til, og gjerne påvirkes av. De trekker frem begreper som *den sysselsatte samfunnsborgeren* og *den kompetente samfunnsborgeren* for å poengtere normer befolkningen blir pålagt i form av bildet av en «idealborger». Jeg skal ikke her gå inn på alle de politiske aspektene rundt dette, men vil trekke frem hvordan dette kan sies å ha ført til et økt kompetansepress blant arbeidstakere, og et økt press

for å stadig utvikle seg for å henge med i tiden. Det er selvsagt ikke dette politiske fokuset alene som gjør at flere velger å utdanne seg videre i voksen alder, men det kan tenkes at dette utgjør et viktig aspekt, og er derfor verdt å trekke frem. Det politiske fokuset rundt livslang læring har over tid endret seg fra å handle om å gi individet mulighet til å skape et «fullverdig liv» gjennom økt kompetanse, til å i større grad bli sett som en investering for å henge med i den raske endringstakten i arbeids- og samfunnsliv (Madsen et al., 2021). Madsen et al. (2021) beskriver det slik: «Det kreves av fremtidige samfunnsborgere at de må være kvalifiserte for et arbeidsliv i stadig endring, blant annet som følge av teknologi, globalisering og digitalisering.».

Voksne som følger fleksible utdanningsløp utgjør en betydelig andel av studentmassen, men synes likevel ikke så godt ved utdanningsinstitusjonene, ettersom de ofte er mer distanserte enn den unge, tradisjonelle studenten, og ikke er like ofte fysisk til stedet. De er altså ofte en noe «usynlig» gruppe, og de får også ofte lite oppmerksomhet fra utdanningsinstitusjonene (Rønning, 2009, s. 7). Det er utrolig mange aspekter det går an å utforske rundt denne gruppen med studenter, men ettersom denne oppgaven er begrenset i omfang har jeg valgt å legge fokus på motivasjonsaspektet, med et lite innslag av rolleteori. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å undersøke følgende problemstilling:

Hva motiverer voksne til fleksible studier, og hvordan påvirkes studiemotivasjonen av kombinasjonen studie, jobb, hjem og fritid?

Videre vil jeg presentere noen sentrale begreper og gå inn på hvem disse voksne, fleksible studentene er, før det teoretiske utgangspunktet for oppgaven og tidligere forskning følger. Deretter vil jeg gi en metodisk gjennomgang med redegjørelse av metodisk innfallsvinkel og valg av design for studien, før resultatene presenteres og diskuteres. Til slutt vil jeg gi en avsluttende konklusjon for å runde av oppgaven.

1.3 Den voksne fleksible studenten og andre sentrale begreper

Det finnes mange ulike definisjoner på hvem en voksen, fleksibel student er, både når det kommer til aldersspenn og livssituasjon. En kan eksempelvis si at alle over 18 år er voksne studenter, og yngre studenter kan også være fleksible studenter i form av at de tar studier på deltid eller følger nettbaserte studiemodeller. I denne oppgaven tar jeg derimot utgangspunkt i studenter som har kommet litt lenger i livet enn disse unge studentene som kanskje studerer for første gang, men vil gi et lite overblikk over hvilke definisjoner som finnes, og hva som er publisert av tidligere forskning. Det er generelt forsket lite på denne gruppen, selv om det har kommet noen nye bidrag de senere årene. Utgangspunktet mitt har jeg i hovedsak hentet fra forskningen til Wenche Rønning, som forsket på og skrev om dette temaet i sin doktoravhandling ved NTNU som ble publisert i 2009. Her inkluderte hun også tidligere skrevne artikler hvor hun tar utgangspunkt i studenter fra 31-56 år, som fulgte fleksible studieløp (Rønning, 2006b, s. 30). Denne gruppen studenter, også i Norge, er en gruppe som øker i størrelse, og de fleste er kvinner (Rønning, 2006b, s. 29).

Jenkins (2021) definerer gruppen voksne studenter til å være de mellom 30-49 år, men gir ingen tydelig avgrensning på hvilken form for læringsaktivitet det er snakk om. Han påpeker også at det er lite forskning på gruppen. Rothes et al. (2017) begrenser seg til voksne over 25 år, og kaller gruppen for non-traditional learners. Sogunro (2015) gir

ikke noe spesifisert aldersspenn, utover at de han kaller voksne lærende eller studenter er over 18 år. Goulão (2014) sin undersøkelse inkluderte nettstudenter i aldersspennet 25-60 år, med en gjennomsnittsalder på 42.

Det er ikke til å stikke under en stol at voksne som velger å delta i ulike læringssituasjoner ofte har med seg en hel sekk med ulike erfaringer. Sosiale og kulturelle erfaringer, og erfaringer om seg selv, som vil bidra til å påvirke deres opplevelse av og deltakelse i utdanning (Semmar, 2006, s. 245). Noen er selvsikre, sterkt motiverte, har fullført tidligere utdanning og skaffet seg familie og en posisjon i arbeidslivet. Samtidig finnes de som kanskje aldri har tatt utdanning på et høyere nivå og som føler seg usikker i møte med videre utdanning. Dette vil kunne påvirke hvem som deltar eller ikke deltar i videre utdanning (Semmar, 2006, s. 245).

For voksne studenter som deltar i fleksible utdanningsløp, vil hverdagslivet med jobb, familie og fritid, og studielivet gli inn i hverandre, og kan ikke klart separeres (Rønning, 2009, s. 44). Ofte befinner de seg i ytterkanten av det akademiske miljøet, både i pedagogisk forstand, og i deres egen definisjon av seg selv, som kan gi en kompleks utfordring når det kommer til selvregulering og mestring (Rønning, 2009, s. 44). Det kan være utfordrende å skulle få studentrollen til å passe inn i det allerede etablerte hverdagslivet. Disse studentene må hele tiden vurdere sin helhetssituasjon, og regulere innsatsen sin for å mestre studiene. I stor grad handler dette om hvordan de klarer å legge tidsplaner, styre tiden sin, og de muligheter de har til å få konsentrere seg (Rønning, 2009, s. 47). Som regel har de mange oppgaver utenom studiet, og skjermes slik sett ikke av studentrollen (Rønning, 2009, s. 51).

Med fleksible utdanningsløp eller studier menes følgende (Grepperud, 2005, s. 192):

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/sted), men også for innhold, arbeids- og læringsformer og informasjons- og kommunikasjonsteknologi, legges det vekt på å imøtekomme studentenes livssituasjon, evner, anlegg og interesser.

2 Teoretisk grunnlag

2.1 Motivasjon

Når det snakkes om motivasjonsteori er det ikke til å unngå og komme inn på Abraham Maslows (1908-1970) behovs- eller motivhierarki (Illeris, 2012). Her plasserer Maslow menneskelige behov eller motiver til handling i et hierarki, hvor behovene på det laveste trinnet må oppfylles i rimelig grad før en kan klatre lenger opp på behovsstigen (Illeris, 2012, s. 116). Det starter nederst med grunnleggende behov som mat og drikke, og bygger seg opp til det øverste trinnet som handler om selvrealisering. En kan kanskje si at Maslows motivhierarki er noe forenklet sammenlignet med den komplekse realiteten vi mennesker handler etter, eksempelvis trosser noen både sult, sikkerhet og sosiale relasjoner for å oppnå noe som er enda viktigere for dem. All menneskelig atferd kan altså ikke forklares ut ifra en slik trinnvis modell, men det kan likevel legges til grunn for en måte å tolke hvilke motiver som ligger grunn for mange handlinger (Illeris, 2012, s. 116). Det synes rimelig å anta at voksne personer som er etablert i arbeidslivet og familieliv stort sett handler ut ifra et selvrealiseringsmotiv når de velger å starte på et fleksibelt utdanningsløp i tillegg.

Det er viktig å skille mellom motiv og motivasjon, da de ikke er sammenfallende, men komplementære begreper. Motiv er selve grunnlaget for en handling, grunnen til at noe blir gjort, mens motivasjon er en samlebetegnelse for de faktorene som setter i gang og virker bestemmende for mennesker og dyrs atferd (Teigen, 2022). En må altså ha motivasjon for å utføre en handling, men det hjelper ikke å være motivert dersom en ikke også har et motiv, eller en grunn for å utføre handlingen. Ordet motivasjon har opprinnelse i det latinske ordet *movere*, som på engelsk betyr *to move*, og handler altså om bevegelse, og hva som virker bestemmende for våre handlinger (Sogunro, 2014, s. 23). Alle, også voksne, som skal lære noe, lærer best når de er motiverte (Sogunro, 2014, s. 22). Definisjonene av motivasjon er mange, og jeg skal i den videre teksten ta for meg noen perspektiver som jeg tenker er relevante for denne oppgaven.

Deci & Ryan (2000) og Ryan & Deci (2020) skriver om motivasjon ut ifra noe de kaller self-determination theory. Dette teoretiske utgangspunktet handler om menneskers evne til å regulere egne handlinger. Selvregulering avhenger av at behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet oppfylles (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). Autonomi dreier seg om en følelse av eierskap og initiativ i egne handlinger, og kan i en læringskontekst bety at en selv styrer hvordan tiden skal brukes, eller at en selv velger tema og litteratur til en oppgave (Ryan & Deci, 2020, s. 1). For å oppfylle kompetansebehovet handler det i stor grad om behovet for mestringsfølelse. Dette kan for eksempel nås ved å få optimale utfordringer, positive tilbakemeldinger, og muligheter for vekst. Å føle tilhørighet handler om hvordan vi relaterer oss til andre, og behovet for å føle at vi hører til. Dersom disse behovene ikke dekkes, kan det ifølge Ryan og Deci (2020) påvirke motivasjonen vår negativt.

Når en snakker om motivasjon skilles det gjerne mellom indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon sees som gullstandarden som higes etter. Ryan og Deci (2020) operer i sin forskning med et spenn fra amotivasjon, eller mangel på motivasjon, ulike grader av ytre motivasjon, til indre motivasjon, som altså sees som den reneste formen for motivasjon. Enkelt sagt handler indre motivasjon om handlinger mennesker utfører for handlingen i seg selv, mens ytre motivasjon handler om ytre påvirkning, å skulle oppnå noe som gir en form for ytre belønning, eller for å unngå straff. Indre motivasjon stammer altså fra en genuin interesse, at handlingen eller oppgaven gir glede i seg selv (Deci & Ryan, 2000). Den klassiske definisjonen av ytre motivasjon, hvor en er sterkt styrt av forventningen om belønning eller straff kalles av Ryan og Deci (2020) kontrollert motivasjon. En annen form for ytre motivasjon kaller de introjeksjon, som fremdeles er sterkt preget av ytre påvirkninger, men som den enkelte i større grad tillegger indre verdi i form av utsikter om bedret selvtillit, eller for å unngå skam og skyldfølelse (Ryan & Deci, 2020, s. 2). De opererer derimot med flere grader av ytre motivasjon, og skriver også om ytre motivasjon som er mer autonom. Her skiller de mellom identifikasjon og integrasjon. Identifikasjon handler om at den enkelte legger mer personlig verdi i oppgaven, og ser verdien av å utføre den for egen del, mens integrasjon handler om at den enkelte i tillegg identifiserer oppgaven med egne interesser og kjerneverdier (Ryan & Deci, 2020, s. 3). Dette fører altså til at oppgaven utføres med større autonomi (Deci & Ryan, 2000).

Det er altså ikke så enkelt som at indre motivasjon er den beste motivasjonen, men ulike former for motivasjon kan tjene ulike formål. I en utdanningssituasjon kan det tenkes at disse mer autonome formene for ytre motivasjon, i tillegg til indre motivasjon,

kan være viktig for studenters engasjement, læring og trivsel (Ryan & Deci, 2020, s. 3). Jenkins (2021) skiller også mellom indre og ytre motivasjon, og mener at ytre motivasjon kan være spesielt viktig for voksne studenter, ettersom de stadig må utvikle egne ferdigheter for å møte endrede krav i arbeidsmarkedet.

2.2 Selvregulert læring

Zimmerman (1989) og Zimmerman et al. (1992) beskriver selvregulert læring som bruk av spesifiserte strategier for å nå akademiske mål, og baserer seg på self-efficacy oppfatninger. Det vil si at en person legger opp strategier for å regulere egen læringsprosess ut ifra en oppfatning om egne evner og egen mestringsforventning. Pintrich (2004) beskriver selvregulert læring som aktiv deltakelse i læringsprosessen, og at de som skal lære ikke er passive beholdere som skal fylles. Han antar altså at studenter har sine egne meninger, mål og strategier, og ikke bare er påvirket av det ytre miljøet de er i, men at de også blir påvirket av sitt eget indre miljø (Pintrich, 2004, s. 387). Han knytter også motivasjons- og verdiregulering opp til self-efficacy (Pintrich, 2004). Bruken av selvregulerende læringsstrategier avhenger ikke bare av studentenes kunnskap om strategier, men baseres også på metakognitive beslutningsprosesser og ytelsesresultater (Zimmerman, 1989, s. 332).

Det å ta styring over tiden sin, og å evne og styre sin egen læringsprosess er essensielt for at voksne studenter skal være i stand til å stå i et fleksibelt utdanningsløp. Mye av studiet foregår på egenhånd, og derfor er det viktig at den enkelte er i stand til å initiere, kontrollere og styre egen læringsprosess. Hvorvidt de voksne, fleksible studentene er bevisste på egne strategier eller ei er ikke nødvendigvis av stor betydning for kvaliteten på strategiene de benytter seg av.

2.3 Agency og self-efficacy

Human agency kan ifølge Bandura (1999) beskrives som menneskers evne til å tenke, planlegge og regulere egne handlinger. Han bygger sin forståelse på sosial-kognitiv teori, som handler om at en ikke kan oppnå en full forståelse av menneskelig handling ved å kun se på sosiokulturelle eller kun psykologiske faktorer. Menneskelig handling står altså i et gjensidig avhengig samspill mellom individ, atferd og omgivelser (Bandura, 1986, i Rønning, 2009, s. 35). Jenkins (2021) mener også at personlige handlinger og valg ikke kan sees kun ut ifra personen selv, men at en også må ta den strukturelle sosiale konteksten i betraktning, og kaller dette for bounded agency. Også Boyadjieva og Ilieva-Trichkova (2021) skriver om bounded agency knyttet til læring, og hevder at personen som skal lære ikke kan sees isolert, men også må sees i sammenheng med sin kontekst. Dette er spesielt aktuelt når det kommer til voksne, fleksible studenter, ettersom de står i en kompleks situasjon, hvor de har mange hensyn å ta, både med tanke på familie, fritid og arbeidsplass.

Troen på egne evner og muligheter, mestringstro eller mestringsforventning, kaller Bandura self-efficacy, og er et begrep som står sentralt i hans teori om human agency. Det handler altså om at dersom man ikke tror man kommer til å få til noe, så er sannsynligheten stor for at en heller ikke gjør nettopp det (Bandura, 1999, s. 28). Alle motivasjonsfaktorer bunner altså i en grunnleggende tro på at en har makt eller evne til å frembringe endring gjennom egne handlinger (Bandura, 1999, s. 28). Slik sett kan

self-efficacy ha betydning for valg av aktiviteter og handlinger som utføres. Personer med lav self-efficacy vil gjerne unngå noen aktiviteter, mens personer med høy self-efficacy gjerne kaster seg mer ut i ting, og deltar sannsynligvis aktivt i undervisning og læringssituasjoner (Schunck, 1987, s. 233). Mye forskning viser at self-efficacy kan ha innvirkning på utfallet i mange situasjoner, for eksempel akademiske resultater og karrierevalg (Schunck, 1991, s. 207-208). Voksne, fleksible studenter er avhengige av å ha tro på at de kan få hverdagen til å gå opp for å i det hele tatt starte på et utdanningsløp.

Som regel har en større motstandskraft i møte med vanskeligheter, og vil gjerne jobbe hardere for å nå mål dersom en har høy self-efficacy, sammenlignet med de som tviler på egne evner (Schunck, 1991, s. 208). Amotivasjon kan muligens sees som fravær av self-efficacy, i form av mangel på initiativ og tro på at en kan få til noe (Ryan & Deci, 2020, s. 2). Å lykkes med noe vil som regel bidra til høyere self-efficacy, mens å feile fører til lavere self-efficacy. Det å feile vil derimot ha mindre innvirkning på personer som allerede har utviklet en sterk self-efficacy, ettersom dette gjør dem mer motstandsdyktige for motgang (Bandura, 1986, i Schunck, 1991, s. 208). Det kan kanskje antas at de som velger å hive seg på fleksible utdanningsløp ved siden av en etablert hverdag med jobb og familie har stor tro på egne evner, og er motstandsdyktige i møte med utfordringer. Eller kanskje lærer de noe nytt om seg selv. Det er jo tross alt ikke alle som fullfører studieløpene de starter på, selv om dette også kan komme av andre grunner enn manglende mestringstro.

Både hvor mye energi, og hvilken type og kvalitet på læringsstrategier studenter benytter seg av kan påvirkes av studentens self-efficacy (Semmar, 2006, s. 246). Læringsstrategier definerer Semmar (2006) som enhver bevisst handling eller atferd en student bruker for å forbedre egen læring. Dette innebærer at studenter med høy self-efficacy, altså høy tro på seg selv og egen evne til å tilegne seg kunnskap og nye ferdigheter vil kunne benytte seg av et unikt sett med læringsstrategier i overensstemmelse med dette.

Dersom en student opplever gode muligheter for å oppnå resultater, kan dette virke motiverende for akademisk utholdenhet ved å påvirke personlig målsetting både direkte og indirekte (Zimmerman et al., 1992, s. 674). Flere studier har også vist at studenter med høy akademisk efficacy viser mer genuin interesse, større utholdenhet og innsats i egen akademisk læring og prestasjon (Zimmerman et al., 1992, s. 664).

2.4 Roller

Som voksen fleksibel student innehar en flere ulike roller, for eksempel arbeidstaker, forelder, partner og venn, og noen ganger stilles det motstridende krav til disse rollene. Da kan det oppstå rollekonflikter på ulike måter. Tønseth (2012) definerer en rolle som en representasjon av andres forventninger til hvordan man skal oppføre seg. Voksne, fleksible studenter vil inneha flere ulike roller på samme tid, som alle fører med seg ulike forventninger og normer som det forventes at man følger. Med mange ulike roller kan det fort oppstå rollekonflikter, der individet blir satt ovenfor motstridende rolleforventninger (Tønseth, 2012, s.107). Tønseth (2012) beskriver fire typer rollekonflikter: Intrasenderrollekonflikt som innebærer at rolleinnhaver får motstridende budskap, eksempelvis at partner sier at hen støtter valget om å ta utdanning, men hens handlinger sier noe annet. Intersenderrollekonflikter handler om motstridende

forventninger til en rolleinnehaver, for eksempel når arbeidsgiver vil at en arbeidstaker skal ta videreutdanning, samtidig som familien ønsker å tilbringe mer tid sammen. Interrollekonflikt går ut på at de ulike rollene en har stiller motstridende krav, mens personrollekonflikt oppstår når ens egne forventninger ikke stemmer overens med de forventningene andre har til en (Tønseth, 2012, s. 107). Disse ulike typene rollekonflikter er alle noe voksne, fleksible studenter kan møte på i større eller mindre grad. Rolleoverbelastning er et annet begrep som kan være verdt å nevne, hvor krav og forventninger til en rolle overstiger det personen som innehar rollen er i stand til å innfri. Raske rolleskifter som er problematiske for individet, eller rolediskontinuitet, kan også være en utfordring når voksne tar på seg ekstrarollen som student. Overgangen mellom roller er ikke alltid tydelig, og spesielt for voksne studenter som studerer hjemme kan for eksempel overgangen mellom det å være forelder og student være lite markant.

3 Tidligere forskning

Det finnes relativt lite forskning på voksne studenters motivasjon, men dette kan tenkes å være et nøkkelement for å forstå studenters engasjement, tilfredshet og læringsoppnåelse (Roths et al., 2017, s. 3). Det er derimot utallige studier som retter fokus på barn og unges motivasjon, da spesielt i formelle lærings situasjoner. Mye av den eksisterende motivasjonsteorien bygger også på forskning på barn og unge, men er likevel relevant også for voksne studenter. Videre vil jeg gi et overblikk på det som finnes av forskning som retter seg spesifikt mot den voksne studenten.

Voksne studenter er ifølge Rønning (2009) ofte svært motiverte når de starter på en utdanning, men de har ikke nødvendigvis en enkel vei til start, og må gjøre mange vurderinger på forhånd. Ofte har de en dobbel motivasjon, i form av at motivasjonen først og fremst knytter seg til egen arbeidssituasjon, men må samtidig sees i sammenheng med ønske om selvutvikling, ettersom arbeid, identitet og selvfølelse ofte har tett sammenknytning i denne gruppen (Grepperud et al, 2004, 2006, i Rønning, 2009, s. 51). Denne gruppen er altså sterkt påvirket av motivasjon og viljeaspektet, og en grundig vurdering på forhånd, støtte fra de nærmeste, motivasjon og vilje kan tenkes å virke kompensere for den perifere kontakten med det akademiske miljøet (Rønning, 2009, s. 51-52). Flere studier viser at voksne studenter ofte er mer motiverte enn den yngre, mer tradisjonelle studenten, og det knyttes ofte til at de som regel har tatt et mer veloverveid valg om å starte på en utdanning (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021; Goulão, 2014; Rønning, 2006b, 2009).

Flere studier viser at motivasjon for å starte på fleksible utdanningsløp som voksen og etablert primært sett knyttes til egen arbeidssituasjon (Grepperud & Roos, 2007; Jenkins, 2021; Merriam & Baumgartner, 2020; Rønning, 2006b, 2009). Enten det er snakk om høyere lønn, høyere stilling eller selvrealisering, er altså motivasjonen for å starte på et studieløp knyttet til egen posisjon i arbeidslivet på et eller annet vis. I gruppen Rønning (2006b) intervjuet følger informantene både lengre profesjonsstudier og kortere videreutdanningsløp. Hun fant at de som går lengre, mer grunnleggende studier hovedsakelig starter studiene for å endre egen jobbsituasjon, mens de som går kortere videreutdanningsløp primært er opptatt av å få faglig påfyll, men at begge gruppene viser like stort engasjement for studiearbeidet.

3.1 Selvregulering og self-efficacy

For å lykkes med utdanning kan det tenkes at selvregulering og studiestrategier kan ha ekstra stor aktualitet for voksne studenter som følger fleksible utdanningsløp, ettersom de ofte er mye overlatt til seg selv (Rønning, 2009, s. 54). Studie- og læringsstrategier handler om å mestre situasjoner i læringsmiljøet, motivasjon og følelser, for eksempel ved manglende eller synkende motivasjon (Zimmerman, 2001, i Rønning, 2009, s. 53).

I Tønseth (2012) sin intervjustudie poengterer flere informanter at dersom en er motivert og virkelig vil delta i en læringsaktivitet, så anstrenger man seg for å få det til. Dette innebærer at man må inngå kompromisser, noe som går utover tid med venner, sosiale aktiviteter og andre fritidsaktiviteter. Flere studier har også vist at studenter med høy akademisk efficacy viser mer genuin interesse, større utholdenhet og innsats i egen akademisk læring og prestasjon (Zimmerman et al., 1992, s. 664). Goulão (2014) sin undersøkelse inkluderte nettstudenter i aldersspennet 25-60 år, med en gjennomsnittsalder på 42, og fant en statistisk signifikant sammenheng mellom self-efficacy og akademisk prestasjon. De som hadde stor tro på egne evner, gjorde det også bra i studiene.

3.2 Tidsutfordringer

Rønnings (2006b) informanter opplevde i stor grad at de hadde lite tid og ro til studiene, og at det var hverdagslivet som ble styrende (s. 36-37). Det å kombinere studier med andre oppgaver i hjem, jobb og fritid fører til en kamp om tid og prioriteringer, og fører med seg et økt tidspress i sammenligning med en tradisjonell studiesituasjon. Likevel er dette en voksende gruppe av studenter, og har de senere årene tatt opp flere og flere studieplasser i høyere utdanning (Roths et al., 2017; Rønning, 2006b; Semmar, 2006). Tønseth (2012) fant et skille mellom menn og kvinner med tanke på tidsutfordringer og forhandlinger med familie eller arbeidsgiver. Hun fant at menn ser på arbeidsgiveren som den største forhandlingspartneren, mens kvinnene hadde mer fokus på familien som forhandlingspartner og bestemmende for dagsordenen (Tønseth, 2012, s. 110). Noen av hennes informanter syntes også det var nyttig å få et fysisk skille mellom hjem og studier, for å håndtere dette tidspresset (Tønseth, 2012, s. 116).

3.3 Støtte fra familien

Som voksen, fleksibel student er man som regel avhengig av familiens støtte for å kunne gjennomføre, noe Tønseth (2012) viser i sin studie om roller og forhandlinger i forbindelse med voksnes deltakelse i læring. Det var viktig for noen informanter å kunne studere utenfor hjemmet for å finne den nødvendige roen for å konsentrere seg om arbeidet. Mange av informantene syntes det var vanskelig å finne ro til å sette seg ned med studiearbeidet hjemme på grunn av ulike forstyrrelser og avbrytelser. Spesielt partners støtte er viktig for beslutningen om å delta i læringsaktiviteter, spesielt med tanke på praktisk tilrettelegging og avlastning i hverdagslivet (Tønseth, 2012, s. 110). Dette viser at rollekonflikter er en realitet i hverdagen til voksne, fleksible studenter. Rønning (2006b) viser i sin studie at studentrollen ofte blir «usynlig» i hverdagen, og at studentidentiteten oppleves som sporadisk.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsdesign og forskningsmetode for prosjektet, og valg og betraktninger knyttet til dette. Først presenterer jeg den vitenskapsteoretiske forankringen, etterfulgt av beskrivelse av metodologi og metode. Videre blir den praktiske gjennomføringen av prosjektet gjennomgått, før jeg til slutt kommer med refleksjoner over prosjektets kvalitet, forskerrollen og øvrige etiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitativ forskning er alltid farget av forskerens forforståelse, og det er derfor viktig å være bevisst på den vitenskapsteoretiske forankringen i prosjektet (Thagaard, 2018). Ettersom prosjektets formål er å kartlegge menneskers erfaringer vil det være hensiktsmessig å bygge studien på en vitenskapsfilosofi som er opptatt av nettopp dette. Fenomenologi er en utbredt tilnærming i kvalitativ forskning, som tar utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelser og tolkninger (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2018). Med en fenomenologisk forankring forsøker forskeren å identifisere essensen av menneskelige erfaringer rundt et fenomen, slik det blir beskrevet av informantene selv i et forskningsprosjekt (Krumsvik, 2014, s. 63). Slik beveger fenomenologien seg bort fra en positivistisk oppfatning om objektivt sann kunnskap, og bygger heller en generell forståelse av ulike fenomener på felles erfaringer og forståelse mellom mennesker (Thagaard, 2018).

Hermeneutikk handler om å tolke og utforske det underliggende meningsinnholdet utover det som er umiddelbart synlig, og ligger nært fenomenologi (Thagaard, 2018). Formålet er å gi tykke beskrivelser av fenomener basert på meningsfortolkning, altså å gjøre meningen forståelig for utenforstående. Innenfor hermeneutisk forskning er det avgjørende at forskeren er bevisst på sin egen forforståelse og påvirkning, og hvordan dette kan påvirke fortolkningene, samtidig som forskningen bygges på tidligere litteratur og teori (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2018). Hvordan det argumenteres for tolkningene er altså avgjørende for hvor pålitelig og gyldig hermeneutisk forskning blir oppfattet.

4.2 Valg av metodologi og forskningsdesign

Kvalitativ metode, eller kvalitativ forskning handler om å undersøke mening og kontekst. Dette inkluderer verbale beskrivelser av situasjoner fra virkeligheten, kontra kvantitativ forskning med mål om å finne fakta som kan generaliseres basert på tall og kalkuleringer (Silverman, 2014, s. 4-5). Dette er selvsagt en veldig forenklet forklaring, og det finnes store forskjeller også innad i de to retningene for forskning. Ettersom jeg er ute etter informantenes egne beskrivelser og oppfatning av egen motivasjon og situasjon som voksen, fleksibel student ser jeg det som mest hensiktsmessig å gå for et kvalitativt forskningsdesign.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke metoden semistrukturerte, kvalitative intervjuer. Dette er bare en av mange metoder for å samle inn kvalitative data, og det finnes også ulike typer kvalitative intervjuer, med både en og flere informanter. Kvalitative intervjuer er en måte å løfte frem erfaringer og stemmer (Silverman, 2014, s. 171), og kan bidra til å skape detaljerte bilder av folks liv (Seitz, 2016, s. 229). Gjennom

intervjuer får vi ikke direkte tilgang til fakta, hendelser eller en klar fremstilling av erfaringer, men en indirekte representasjon av disse erfaringene (Silverman, 2014, s. 172). Ut ifra hvem vi oppfatter at den vi snakker med er, og konteksten rundt, vil forsker og informant sammen aktivt konstruere en versjon av virkeligheten (Silverman, 2014, s. 172).

Intervjuer er retrospektive fortellinger, og forklarer eller rettferdiggjør atferd. Det kan også være et sosialt rom hvor forskningsdeltakere har mulighet til å reflektere over fortiden, og koble den til nåtid og fremtid på nye måter. Et intervju kan omtales som en opptreden, om historier kommer uhindret ut, eller blir strategisk kalkulert og fremført. Dette trenger derimot ikke å bety at intervjuer ikke samtidig gir et rikt datamateriale og analytisk innsikt (Charmaz & Bryant, 2011, i Silverman, 2014, s. 202). Slik sett gir kvalitative intervjuer mulighet til å fange informantenes opplevelser i deres egne ord, og kan avsløre kontekst og mening i handlingene deres (Seitz, 2016, s. 229).

Valget falt på semistrukturerte, kvalitative intervjuer nettopp fordi jeg ønsker å løfte frem informantenes opplevelser i deres egne ord, og fortolkningen av disse opplevelsene. Jeg ønsket å ha en viss struktur på intervjuene som reflekterte prosjektets teoretiske rammeverk og sentrale begreper, både for min egen del, som ikke er så veldig erfaren med intervjusituasjonen, men også for å få et datamateriale som enklere kan bearbeides med muligheter til å finne likheter og ulikheter mellom informantene. I tillegg ønsket jeg å ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål tilpasset hver enkelt informant, noe som gjorde at semistrukturerte intervjuer utpekte seg som den mest hensiktsmessige fremgangsmåten. Denne metoden er planlagt, men er likevel fleksibel, slik at en kan tilpasse seg informantenes svar. Derfor er det avgjørende at forskeren har ferdighetene til å gjennomføre intervjuer av god kvalitet (Kvale, 2007; Tanggaard & Brinkman, 2010).

4.3 Praktisk gjennomføring

Den praktiske gjennomføringen av prosjektet omfattet utarbeiding av intervjuguide, rekruttering av utvalg, gjennomføring av selve intervjuene i tillegg til transkribering og analyse. For å lykkes med kvalitative intervjuer er en som forsker avhengig av å skape tillit mellom seg selv og informantene for at de skal fortelle fritt og ærlig om sine erfaringer, og få frem detaljer, følelser og fakta som gir rike beskrivelser (Roulston, 2009, i Mirick & Wladkowski, 2019, s. 3061; de Villiers et al., 2021). Mange forskere bruker begrepet *rappor*t som en utvidet betydning av ordet *tillit*, og av Weller (2017) defineres dette som en orientering mot eufori eller letthet i interaksjonen, en harmonisk forbindelse eller konsensus, noe som både er et mål og en etablert kvalitetssikring i kvalitative intervjuer.

4.3.1 Intervjuguide

En intervjuguide skal fungere strukturerende for intervjuene, og kan utformes på ulike måter alt etter formålet med intervjuet (Tjora, 2012, s. 153). Som forsker er det viktig å skille mellom forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Intervju spørsmål kan sees som et middel for å avdekke det en søker svar på med forskningsspørsmålet (Krumsvik, 2014, s. 98) Forskningsspørsmålet skal altså identifisere det en ønsker å forstå med en studie, mens intervju spørsmålene må være forståelige for informantene for å generere de dataene som trengs for å forstå det forskningsspørsmålet spør om (Krumsvik, 2014, s.

121). Jeg opplevde det som noe utfordrende å formulere spørsmål som både dekket det teoretiske grunnlaget for prosjektet, men samtidig var enkle nok til at informantene enkelt kunne forstå og svare på spørsmålene. Det ble flere runder med omformuleringer, og jeg gjorde også noen små justeringer etter de første to intervjuene for å bedre grunnlaget for en grundig analyse.

Semistrukturerte intervjuer åpner for en fleksibilitet med tanke på gangen i intervjuene. Det tas utgangspunkt i en intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål, men med mulighet for å følge opp det informantene sier med spørsmål som ikke er formulerte på forhånd (Krumsvik, 2014, s. 125). Dette gjør at en som forsker må være bevisst på at intervjuguiden kun er et forslag, og at denne muligheten for å gjøre endringer krever fleksibilitet og evne til å lytte for å kunne stille spørsmål som fanger opp interessante detaljer eller løse tråder (Krumsvik, 2014; Tanggaard & Brinkman, 2010). Slik sett kan en si at et semistrukturert kvalitativt intervju passer overens med det fenomenologiske perspektivet der informantenes subjektive erfaringer settes i sentrum.

Et prosjekt av dette omfanget er helt nytt for meg, og jeg forsøkte derfor å forberede meg godt ved å lage en detaljert, men oversiktlig intervjuguide, som skulle hjelpe meg å holde flyten i samtalene (Vedlegg nr. 1). Jeg valgte derfor å lage en intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål, men med stikkord til oppfølgingsspørsmål og tema. Tjora (2012) mener at informanter ofte forventer en mer formell setting hvor de bare skal svare på forhåndsbestemte spørsmål enn hva forskeren gjerne ønsker, og dette opplevde jeg at stemte godt i mine intervjuer. Da var det godt å ha intervjuguiden å støtte seg på, og den var et nyttig verktøy, spesielt i de første intervjuene, for å holde flyten og plukke opp tema informantene var innom. Selv om jeg hadde en detaljert intervjuguide er det selvsagt ikke mulig å forutse et hvert mulig oppfølgingsspørsmål, og jeg forsøkte å være lyttende og kreativ i situasjonen for å fange opp det som var viktig for informantene.

4.3.2 Utvalg og rekruttering

Ved kvalitative intervjuer er ikke formålet vanligvis å sammenligne enheter slik som i kvantitative studier, men å få tilgang til tanker og erfaringer som er relevante for forskningsspørsmålet (Ryen, 2002, s. 85). Derfor er det ikke et gitt ideelt antall informanter som gjelder, men å finne en balanse mellom å ha mange nok til å finne ut av det man ønsker, samtidig som en må ta tid og ressurser i betraktning for å ha mulighet til å gjennomføre en grundig forberedelse og analyse (Kvale & Brinkman, 2015; Ryen, 2002). Etter å ha snakket med veileder tok jeg utgangspunkt i at fire-åtte informanter ville være tilstrekkelig for å få innsikt i ulike erfaringer og potensiell datametning. Dette uten å ødelegge for et omfattende analysearbeid. Ryen (2002) påpeker at et stort utvalg ikke nødvendigvis gir bedre datagrunnlag enn et lite utvalg, og at flere derimot argumenterer for at et lite utvalg er å foretrekke.

Utgangspunktet for valg av informanter til dette prosjektet var en kombinasjon av strategisk utvelgning og snøballmetoden. Strategisk utvalg innebærer at forskeren systematisk velger ut deltakere basert på kvalifikasjoner som gjør de egnet for å delta i prosjektet (Thagaard, 2018). Et at kriteriene for deltakelse var at informantene gjennomfører eller har gjennomført et fleksibelt studieløp ved siden av jobb og familie. Med et utvalg basert på informantenes egnethet opp mot forskningsspørsmålet er det

viktig å trekke frem at utvalget ikke nødvendigvis er representativt for en populasjon, noe som kan føre til skjevheter (Thagaard, 2018). Ettersom formålet med prosjektet er å belyse tema ut fra informantenes erfaringer, og ikke å oppnå statistisk generaliserbare funn er ikke dette til hinder for studiens kvalitet.

For å nå informantene har jeg brukt kontaktpersoner i eget nettverk, og kan i så måte sies å ha brukt en form for snøballmetoden. Snøballmetoden innebærer vanligvis at informantene man allerede har tilgjengelig foreslår andre mulige deltakere, og er hyppig brukt i kvalitative studier (Andrews & Vassenden, 2007; Thagaard, 2018). Derimot kan snøballmetoden befinne seg i en etisk gråsoner ettersom forsker potensielt kan få informasjon om en mulig deltaker uten at de samtykker i forkant (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2018). Dette har jeg forsøkt å ta høyde for ved å ha mellompersoner som fikk tilsendt informasjonsskriv som de kunne dele med mulige informanter, og ved å presisere at jeg ønsker at de deltakerne som ble foreslått skulle samtykke til å bli kontaktet før kontaklinformasjonen ble sendt videre til meg.

De deltakerne som takket ja til å bli kontaktet fikk informasjonsskrivet (Vedlegg nr. 2) om prosjektet på nytt. De fikk også et samtykkeskjema som de som valgte å delta sendte tilbake til meg før gjennomføringen av intervjuene. I informasjonsskrivet fikk deltakerne informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer, og at de også har mulighet til å trekke seg når som helst. Dette er viktig for å ivareta etiske hensyn, og at deltakerne til enhver tid skal vite hvilke rettigheter de har ved deltakelse i prosjektet (Ryen, 2002, s. 83).

Jeg endte opp med fem deltakere. Jeg fant det noe utfordrende å få nok deltakere ettersom mange ikke svarte og noen ikke ville delta. Enkelte som samtykket til å bli kontaktet gav heller ikke videre svar etter å ha blitt tilsendt informasjonsskriv. I disse tilfellene sendte jeg ut en påminnelse etter en ukes tid, men ved fortsatt manglende svar tolket jeg det som at de ikke ønsket å delta. I hovedsak var informantene ukjente for meg, men det er også viktig å være transparent med at jeg hadde noe kjennskap til enkelte av deltakerne fra før. Dette kan tenkes å påvirke datainnsamlingen noe, men er ikke noe jeg anser som et stort problem, ettersom ingen av deltakerne er veldig nære bekjente av meg.

4.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Med bakgrunn i COVID-19 og restriksjoner for sosial kontakt, i tillegg til at informantene befant seg svært spredt geografisk bestemte jeg meg for at alle intervjuene skulle gjennomføres digitalt. Dette gjorde også at informantene stod fritt til å velge hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet, og de kunne derfor velge et sted hvor de følte seg komfortable til å snakke fritt. Dette kan antas å ha påvirkning på hvordan intervjuene utspiller seg (Tjora, 2012, s. 121).

På grunn av muligheten for å ta hensyn til både verbal og ikke-verbal kommunikasjon i samtalen, har fysiske intervjuer lenge blitt sett som gullstandarden for kvalitative intervjuer (Thunberg & Arnell, 2021, s. 1). Det er derimot bred enighet om at digitale videointervjuer kan være et godt alternativ når det ikke er mulig å gjennomføre fysiske intervjuer (Archibald et al., 2019; Glassmeyer & Dibbs, 2012; Janghorban et al., 2014; Jenner & Myers, 2019; Weller, 2017). Det kan også tenkes at digitale intervjuer kan gjøre det lettere for informanter å takke ja til å delta i prosjekter, ettersom de ikke

trenger å bruke tid og energi på å reise, og at det kan være lettere å få til å passe inn i en travel hverdag (Lo Iacono et al., 2016; Seitz, 2016; Thunberg & Arnell, 2021). Dette fikk jeg også tilbakemelding på fra flere at deltakerne at var avgjørende for deres deltakelse i mitt prosjekt.

For å lykkes med kvalitative intervjuer er en som forsker som sagt avhengig av å skape tillit mellom seg selv og informantene for at de skal fortelle fritt og ærlig om sine erfaringer, og få frem detaljer, følelser og fakta som gir rike beskrivelser (Roulston, 2009, i Mirick & Wladkowski, 2019, s. 3061; de Villiers et al., 2021). Det finnes mange ulike meninger om hvorvidt det er mulig å skape det samme tillitsrommet ved digitale intervjuer som når intervjuene gjennomføres ved fysiske møter. Blant annet viser Weller (2017) sin forskning at det som er viktig for å skape tillit og rapport mellom forsker og informant er følelsen av felles tilstedeværelse, og at dette også kan oppnås i digitale intervjuer. En utfordring ved digitale intervjuer kan være mangelen på øyekontakt, og at noe kroppsspråk som ansiktsuttrykk og gestikulering kan forsvinne når man ser hverandre gjennom en skjerm (Weller, 2017, s. 622). Ettersom en vanligvis kun ser ansiktet og deler av overkroppen til den man snakker med i videointervjuer, kan dette også føre til at vi går glipp av signaler fra resten av kroppen til informanten (Lo Iacono et al., 2016, s. 7). Det finnes derimot lite støtte for at mangel på ikke-verbal kommunikasjon utgjør en stor utfordring ved videointervjuer, og dette opplevde jeg heller ikke som noe stort problem i gjennomføringen av intervjuene i dette prosjektet. Det kan tenkes at dette kunne utgjort en større utfordring for noen år siden, men under COVID-19 pandemien er de fleste blitt svært vant til å bruke digitale kommunikasjonsplattformer, og jeg opplevde informantene som komfortable med settingen. Det hadde heller ikke vært mulig for meg å intervju de samme informantene dersom digitale verktøy ikke hadde vært et alternativ.

Ved digitale intervjuer er det flere tekniske utfordringer man kan møte på. Blant annet kan tilkoblingsproblemer føre til forsinkelser eller avbrytelser, og kan komme av at forsker eller informant ikke har kunnskap om programmet som brukes, eller har dårlig internettforbindelse (Archibald et al., 2019; de Villiers et al., 2021). Jeg valgte å bruke videokonferanseverktøyet Zoom for gjennomføring av intervjuene, ettersom dette har blitt et kjent verktøy for veldig mange de siste par årene. Dette fikk deltakerne informasjon om på forhånd, og de fikk også velge tidspunkt fritt innenfor en gitt tidsramme, slik at de hadde mulighet til å laste ned programvaren og stille eventuelle spørsmål de måtte ha før selve intervjuet. Jeg opplevde at informantene var godt kjent med programmet, og jeg opplevde nesten ingen oppkoblingsproblemer. Jeg ba også respondentene om å finne et sted hvor de kunne sitte uforstyrret under intervjuet for å ta høyde for eventuelle forstyrrelser i lyd eller bilde. Selv vekslet jeg mellom å sitte på masterleseplassen de gangene jeg visste jeg kunne sitte uforstyrret der, og å sitte hjemme når jeg visste at ingen ville forstyrre meg der. Jeg sørget for at belysningen var god, slik at informantene best mulig skulle kunne se mine ansiktsuttrykk, og forsøkte å snakke ekstra tydelig for å ta høyde for eventuelle forstyrrelser i lydbildet, noe som i følge Jenner og Myers (2019) og Seitz (2016) er svært viktig å være oppmerksom på som forsker. Utfordringer med lyd og bilde kan påvirke flyten i samtalen, og dette kan gjøre det vanskeligere å opprettholde tillitsforholdet mellom forsker og informant (Mirick & Wladkowski, 2019, s. 3063).

Uansett forberedelse vil forskeren gå glipp av muligheter og gjøre feil eller bli forstyrret av egne forventninger. Det er derfor viktig å være åpen og tålmodig i møte med

informantene, lytte og være oppmerksom på svarene som gis, i tillegg til å være oppmerksom på sin egen rolle for å begrense dette mest mulig (Nilssen, 2012; Thagaard, 2018). Dette forsøkte jeg å ha i bakhodet i forkant av intervjuene, og jeg opplevde at jeg til en viss grad klarte å ta høyde for noen slike feilgrep ved å være oppmerksom på egen rolle og situasjonen, i tillegg til å skrive refleksjonsnotater etter hvert intervju. Likevel opplevde jeg i transkriberingsarbeidet å komme på nye oppfølgingsspørsmål eller støte på ulike tema eller utsagn fra informantene som jeg gjerne skulle utdypet mer for å styrke datamaterialet.

Alle intervjuene ble gjennomført over en periode på i underkant av tre uker. For at datamaterialet skulle bli så fullstendig som mulig forsøkte jeg underveis i intervjuene å ta korte notater, og skrev ned stikkord i intervjuguiden. Etter hvert intervju skrev jeg ned noen korte refleksjoner rundt intervjusituasjonen. Dette kan være nyttig i etterkant for å fange opp flere detaljer og nyanser (Thagaard, 2018). Det hjalp meg både til å huske flere detaljer i analysearbeidet, men ble også brukt som forberedelse til neste intervju for å bli bevisst på hva jeg burde prøve å være mer oppmerksom på. Intervjuene hadde en varighet på i gjennomsnitt 30 minutter, og jeg intervjuet en mann og fire kvinner i aldersspennet 30-60 år. Jeg gav noen enkle, klare kriterier for hvem jeg ønsket å intervju til de i nettverket mitt som satte meg i videre kontakt med informantene, men utover dette hadde jeg liten kontroll på hvilke faktorer som gjorde seg gjeldende for utvalget. Et mer variert utvalg, både med tanke på alder, kjønn, utdannings- og yrkesbakgrunn kan tenkes at ville bidratt til en styrkning i prosjektets overførbarhet og kvalitet.

Jeg opplevde lite tekniske problemer underveis i intervjuene, men kun noen få tilfeller av kutt eller forstyrrelser i lyd og bilde. Ved et av intervjuene støttest vi på litt oppkoblingsproblemer, men dette løste seg raskt, og bidro til, om noe, at isen ble brutt og gav utgangspunkt for god flyt i den videre samtalen. Det kan tenkes at mer utfyllende og gjennomtenkte svar kunne kommet frem dersom jeg i forkant av intervjuene også hadde sendt intervjuguiden til informantene. Da kunne de på forhånd fått tenke gjennom spørsmålene, og er noe jeg tar med meg som en erfaring til senere.

4.4 Transkripsjoner

En transkripsjon av et intervju betyr å skrive ned tale ordrett til tekst, og er nødvendig for å sikre analysen og prosjektets kvalitet (Krumsvik, 2014; Nilssen, 2012). Ettersom mye av det ikke-verbale som kroppsspråk og tonefall vil gå tapt i denne prosessen, vil transkripsjoner forskeren produserer aldri være helt fullstendige (Tjora, 2012, s. 175). For å ta høyde for dette i analysen anbefaler Tjora (2012) å skrive en så detaljert transkripsjon som mulig, slik at en har et mest mulig fullstendig grunnlag å jobbe videre med. Det kan også være en fordel at den som har holdt intervjuene er den som transkriberer, for å unngå at viktige detaljer går tapt. Det finnes ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og en må derfor vurdere selv hvordan det er best å transkribere (Tjora, 2012, s. 173). Det å produsere svært detaljerte transkripsjoner er tidkrevende, men jeg opplevde det som viktig å bruke denne tiden, og at det også gjorde analysearbeidet lettere. Ettersom jeg hadde noen av intervjuene ganske tett tidsmessig fikk jeg ikke transkribert alt med en gang, slik det ifølge Tjora (2012) er mest ideelt, men jeg passet likevel på at det ikke gikk lenger tid enn nødvendig, slik at jeg fremdeles husket mange detaljer fra intervjuene under

transkriberingen. De ble tatt opp på en ekstern båndopptaker, og jeg hadde dermed kun lyd og ikke video som grunnlag for transkripsjonene. Ettersom informantene mine snakket ulike dialekter valgte jeg også å skrive ned intervjuene på bokmål, for å bidra til anonymisering av informantene.

4.5 Analyse

I analysearbeidet har jeg i hovedsak basert meg på transkripsjonene, som altså gir uttrykk for de verbale utsagnene. Samtidig har nok opplevelsen av intervjuene, og ikke-verbal kommunikasjon som blick og kroppsspråk også bidratt til noen refleksjoner og tolkninger av det som blir sagt, som er med meg i analysearbeidet. Som Ryen (2002) poengterer, er ikke gjennomføringen av et forskningsprosjekt en lang kjede med separate ledd, men er en kreativ, rotete, tidkrevende og ikke-lineær prosess, som handler om å bringe orden og mening inn i det innsamlede datamaterialet.

Det finnes mange ulike måter å gå frem på for å analysere kvalitative intervjuer, og det er opp til forskeren å velge den metoden som er mest hensiktsmessig for prosjektet (Kvale & Brinkman, 2015). En tematisk innholdsanalyse forsøker å identifisere kategorier og temaer på tvers av deltakerne, som kan bidra til en bedre forståelse for fenomenet det forskes på (Silverman, 2014; Thagaard, 2018). Ettersom informantenes opplevelser og meninger står sentralt, i tillegg til forskerens tolkning av disse, er dette en tilnærming som passer godt med en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring. Tematisk analyse er en svært fleksibel metode, som vil si at det er mange ulike vurderinger forskeren må gjøre. Et eksempel er om en skal bruke en induktiv eller deduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006). En induktiv tilnærming tar utgangspunkt i empirien, og beveger seg deretter mot teori, mens en deduktiv tilnærming handler om å knytte begreper fra andre teorier til datamaterialet (Thagaard, 2018; Tjora, 2012). I denne analysen startet jeg mer induktivt ved å utføre de tidlige stegene av analysen uten å forholde meg noe spesielt til teori og tidligere forskning, og lot informantenes utsagn virke bestemmende for koding og kategorisering (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Etter den innledende kategoriseringen benyttet jeg meg mer av teori og tidligere forskning for å analysere dataene jeg har samlet inn. Det er viktig å ikke ignorere sin egen forforståelse som forsker, og dette legges det også vekt på i det hermeneutiske perspektivet (Thagaard, 2018).

Tematisk innholdsanalyse er som sagt en svært fleksibel analysemetode, men det kan likevel være lurt å følge en steg-for-steg-plan. Braun og Clarke (2006) har skissert opp noen slike steg, og dette kan bidra til å styrke kvaliteten på forskningen og funnenes pålitelighet, og er kanskje spesielt nyttig for studenter som ikke har så mye erfaring med kvalitative analyser. En må først gjøre seg kjent med datamaterialet, noe jeg gjorde ved å høre på lydopptakene, og gå gjennom transkripsjonene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Deretter gikk jeg gjennom hvert intervju for seg, og forsøkte å lage kategorier ut ifra empirien, det informantenes utsagn virket å handle om. Ifølge Silverman (2014) er det hensiktsmessig å gå gjennom mindre deler av datamaterialet først, for deretter å utvide til å se på hele datasettet under ett (s. 114). Ettersom intervjuguiden i stor grad ble utformet etter mitt teoretiske utgangspunkt, bærer både utsagnene til informantene og de første kodene preg av dette. Videre gikk jeg gjennom datamaterialet flere ganger, vurderte og revurderte tema og kategoriseringene jeg hadde gjort, forsøkte å definere kategoriene nærmere, både hver for seg, og for å se

helheten i datamaterialet, i tråd med steg-for-steg-planen til Braun og Clarke (2006). Jeg vil ikke gå gjennom kategoriene og funnene her, men tar for meg dette i et eget resultatkapittel.

4.6 Refleksjoner og etiske betraktninger

Ettersom kvalitativ forskning, som i dette tilfellet med intervjuer, ofte innebærer direkte kontakt mellom forsker og informanter er det spesielle etiske hensyn en som forsker må ta i arbeidet (Krumsvik, 2014, s. 166). Blant annet er det viktig å ha en plan for behandling av personopplysninger for å ivareta anonymitet og konfidensialitet. Dersom en skal behandle personopplysninger i sitt forskningsprosjekt må prosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og dette gjelder også studenter på bachelor- og masternivå (NTNU, 2022). I mitt tilfelle gjelder dette personopplysninger i forbindelse med lagring av lydopptak elektronisk. For å få godkjent prosjektet må det oppfylle kriteriene for informert samtykke, anonymisering, konfidensialitet, lagring av data, og innhenting av sensitive opplysninger (NSD, 2022). Derfor er det viktig at en som forsker er klar over hva det vil innebære for informantene å delta i prosjektet, og om det er etisk forsvarlig å gjennomføre studien (Silverman, 2014, s. 148-149). Jeg har mottatt godkjenning av prosjektet fra NSD for behandling av personopplysninger (Vedlegg nr. 3), og ettersom jeg heller ikke utforsker sensitive temaer, eller annet som kan tenkes å kunne skade informantene på noe vis, antas prosjektet å overholde de etiske retningslinjene en bør følge som forsker. Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner har blitt lagret atskilt og i krypterte og passordbeskyttede filer, i tillegg til at jeg brukte en båndopptaker som er godkjent og lånt fra Institutt for Pedagogikk og Livslang læring (IPL), for å sikre at personvernet til informantene ble ivaretatt.

Det er viktig at informantene deltar under forutsetningene av et informert samtykke. Dette innebærer at informantene skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet til å forstå hva de takker ja til å delta i, og det er forskerens ansvar å sørge for at denne informasjonen blir mottatt og forstått før samtykke gis (Silverman, 2014, s. 149). Det er også viktig å informere om informantenes mulighet til å trekke seg fra prosjektet dersom de ikke lenger ønsker å delta. Alle informantene mine fikk tilsendt et informasjonsskriv med all den nødvendige informasjonen rundt dette, og jeg la også vekt på at de hadde mulighet til å stille spørsmål før de svarte ja eller nei. Informasjonsskrivet understreket også at deltakelse var frivillig og basert på deres samtykke, og inneholdt et samtykkeskjema de som ønsket å delta kunne fylle ut og sende i retur til meg. Dette var jeg nøye på at var i orden før jeg holdt intervjuene. I tillegg forsikret jeg meg om at det fortsatt var greit at jeg tok lydopptak av intervjuene før hvert intervju startet, ved å spørre informantene muntlig.

4.7 Forskerens rolle og ansvar

Det er mange hensyn å ta når en skal gjennomføre et intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt. Som forsker har man ansvar for at intervjuet gjennomføres på en etisk korrekt og respektfull måte, og at dataen som samles inn er relevant for det som skal forskes på (Salmons, 2010, i Salmons, 2012, s. 8). Det er som sagt forskerens ansvar å forsikre seg om at informantene deltar frivillig, og at de har gitt et informert samtykke, at personopplysninger blir beskyttet, og at informantene ikke utsettes for noen form for fare eller skade som følge av prosjektet (Silverman, 2014, s. 148-149).

Tillit handler om partenes emosjonelle forhold til hverandre, altså forholdet mellom forsker og informant (Ryen, 2002, s. 210). Det er viktig for datainnsamlingen, men også i lys av etiske hensyn, at forskeren skaper rom for tillit mellom seg selv og informanten: «Through a partnership of trust and rapport, qualitative researchers can help the participant share feelings, thoughts, and specific stories of experience» (Weiss, 1994, i Seitz, 2016, s. 229). Her handler det om å skape en setting og kontekst der informanten kan føle seg trygg og komfortabel.

I redegjørelsen av den metodiske fremgangsmåten til prosjektet har jeg forsøkt å gi et overblikk på forskningsprosessen, hvilke valg som er tatt og utfordringer som har oppstått underveis, i tillegg til hvordan min rolle som forsker kan ha hatt betydning. Videre vil jeg sette fokus på hvordan min for forståelse og mine personlige erfaringer kan ha hatt betydning for prosjektet og forskerrollen ved å gjøre et forsøk på å være transparent og refleksiv.

For å gi informantene enda bedre informasjon om hvilken type spørsmål de ville bli stilt under intervjuene kunne jeg ha sendt ut intervjuguiden på forhånd, men jeg opplevde ikke dette som avgjørende for å få utfyllende svar. Derimot kunne dette gitt informantene en bedre forståelse for tema, og tid til å gi gjennomtenkte svar. En av tilbakemeldingene jeg fikk fra informantene var at det var så greit at det ikke krevde mer av dem tidsmessig, og at dette var en avgjørende faktor for at hen kunne stille opp, og derfor tenker jeg at det var helt greit å ikke sende ut mer informasjon de måtte brukt tid på i tillegg til selve intervjuet. Jeg hadde også selv et ønske om å ikke være mer til bry for informantene enn nødvendig, men jeg kunne nok brukt noe lenger tid med hver informant i selve intervjusituasjonen for å prøve å grave litt dypere. Dette kan tenkes å ha med erfaring å gjøre, og jeg oppdaget også selv i transkriberingen og bearbeidingen av intervjuene, at det var flere steder jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål, noe jeg ikke klarte å plukke opp der og da.

4.8 Kvalitet i forskningen

Denne studien utføres innen rammene for en masteroppgave, og gir følgelig ikke mulighet til å oppnå bidrag av like stor signifikans som større prosjekter, men det forsøkes likevel å belyse en aktuell tematikk. I tråd med det Tracy (2010) omtaler som tykke beskrivelser vil jeg forsøke å kombinere funn med tidligere forskning og teori. Ettersom studien utføres med et lite utvalg, som ikke nødvendigvis er representativt for det store bildet, kan jeg ikke si at mine funn er generaliserbare, men de gir innblikk i situasjonen til denne spesifikke gruppen med voksne, fleksible studenter. Ifølge Tracy (2010) er god kvalitativ forskning gjerne rotete, med uforutsette utfordringer, og det er viktig at håndteringen av disse synliggjøres for leseren for å gi en helhetlig forståelse av prosjektet og funnene. Jeg har forsøkt etter beste evne å være transparent og refleksiv rundt utfordringer som har oppstått underveis i prosessen, og gjøre prosjektet mest mulig forståelig for leser, og gi prosjektet best mulig kvalitet.

5 Resultater

5.1 Informantene

Totalt har jeg intervjuet fem voksne personer, som enten ved intervjutidspunktet gjennomførte, eller tidligere har gjennomført et fleksibelt studieløp ved siden av alle hverdagens andre forpliktelser. Av de fem har jeg intervjuet en mann og fire kvinner, alle i aldersspennet 30-60 år. Noen av informantene fikk noe redusert stilling eller annen støtte fra arbeidsgiver for å kunne gjennomføre studiene, men som hovedregel arbeidet alle fulle stillinger og tok studiet ved siden av. Felles for alle informantene er også at de har barn, og fire av fem er også gift eller bor sammen med partner. Det er litt variasjon i alderen på barna, hvor omtrent halvparten av informantene har eller hadde i studietiden små barn, mens resten har barn i ungdomsskolealder eller eldre. Informantene arbeider som lærere, sykepleiere og administrativt innen Human Resource Management (HRM). Av hensyn til informantenes personvern vil jeg ikke utdype mer om hvem som jobber med hva utover det som kommer frem i sitatene. Eventuelle stedsnavn som nevnes i sitatene vil kun nevnes som *stedsnavn* ettersom dette ikke er relevant for analysen. Andre ord merket med kursiv vil være ord jeg har endret til å være kjønnsnøytrale for å ytterligere sikre informantenes personvern. For å gjøre analysen mer oversiktlig for leseren har jeg nummerert informantene fra 1-5, og vil i den videre teksten omtale de som I1, I2, I3 og så videre.

5.2 Funn

5.2.1 Motivasjon og motiv for å starte på studiet

Felles for alle informantene er at motivasjonen for å starte på studieløpene er knyttet til egen arbeidsplass eller karriere. De fleste er på jakt etter høyere lønn, mens andre legger mest fokus på selve læringen, og det å utvikle seg i eget fag. Noe som gjaldt flere, her eksemplifisert av I1, hadde også flere kilder til motivasjon for å starte på studieløpene: «Så, både økonomisk betinget, også faglig påfyll og motivasjon for seg selv, spesielt innenfor matematikken, og skoleledelsen var sånn 'dette tror jeg at jeg kommer til å trenge'.». Hen ønsket altså faglig påfyll, men hadde kanskje opprykket, og altså lønnsøkning som største grunn til å faktisk sette i gang. I1 har studert ved siden av jobb og familie i to omganger, og hadde to svært forskjellige opplevelser som deltidsstudent med tanke på motivasjon og det å holde på motivasjonen underveis. I første omgang var hen svært sterkt motivert gjennom hele løpet:

Første gangen var det personlig ønske ja. Det kom jo inn i den her videreutdanningspakken fra Udir da, selvfølgelig, men det var jo personlig ønske, motivert av både faglighet, men også som jeg sa, selvfølgelig, økonomi. Jakte på dette opprykket da.

Her kommer det personlige ønsket om kompetansepåfyll tydelig frem, og videreutdanningen var i et fag hen allerede var svært engasjert i som lærer, selv om andre faktorer også spilte inn på at hen satte i gang studiene akkurat da. Det kan se ut til at for denne informanten var det svært viktig å være faglig engasjert og interessert for å holde på motivasjonen underveis i studiet. Slik det kommer frem i det første sitatet var studieforløp nummer to oppfattet mer som en nødvendighet, som noe «lurt», som hen kanskje ikke egentlig var så interessert eller engasjert i fra før. Det kan tenkes at det nettopp av denne grunnen ble mye vanskeligere for hen å holde på motivasjonen

oppe underveis, ettersom motivet, eller grunnen til å starte ikke var like personlig som i første omgang. Selv om hen hadde et personlig ønske om å starte på matematikkstudiet, er det likevel klart at økonomi spilte en stor rolle for valget om å studere, ettersom hen også jaktet på opprykket som ville gi høyere lønn.

Et annet eksempel fra I2 gir klart uttrykk for et ønske om å stige i gradene:

Det sier seg jo selv egentlig, at hvis jeg hadde lyst til å da bli inspektør eller avdelingsleder, eller gå videre i dette systemet, så bør jeg ha skolelederutdanning da. Så både for min egen del, å forstå hvordan ting henger sammen, men også for å stille sterkere i køen for å få jobb da.

Her kan vi se flere motiver for å starte på utdanningen. Ordet lyst kan knyttes til en indre drivkraft, og et ønske for hens egen del, men samtidig gjør ytre faktorer seg gjeldende, som det å stille sterkere i jobbkøen. Denne kombinasjonen av indre og ytre drivkrefter kan tenkes å legge et godt grunnlag for evnen og strategileggingen for å fullføre studieløpet, noe hen også gjorde. Hen ønsket altså en bredere forståelse faglig sett, for å selv føle at hen stilte forberedt til jobben, samtidig som hen så på utdanningen som avgjørende for å få de stillingene hen ønsket seg.

I3 ønsket en mer familievennlig stilling, med ønske om å slippe turnusarbeid, og dette var viktigere enn akkurat hvilket studium valget falt på: «Ja, altså, jeg ville jo studere, men akkurat hva var liksom ikke så nøye. Men den største motivasjonen var å få dagstilling, altså.» Hen legger familielivet til grunn for ønsket om endret stilling, noe som kan tolkes som at jobben er mindre viktig for hen enn familien. Familielivet legges altså til grunn for ønsket om å ta mer utdanning, og det å få tidskabal med jobb og familieliv til å gå opp på lang sikt kan sees som hovedmotiv for denne studenten.

I4 la mest vekt på selve læringen, og tok en ny stilling eller endring i lønn som en bonus:

Det var vel å lære mer da. Å lære mer om de tingene som jeg synes det er gøy å jobbe med. Så det var hovedmotivasjonen da, at jeg ville kunne mer om det som jeg praktiserer på en måte, i det daglige.

Dette kan vitne om en student med en sterk indre drivkraft, at hen er genuint opptatt av faget sitt. At hen bruker ordet «gøy» viser at dette er en genuin interesse, og at utsiktene om ny jobb eller høyere lønn kommer i andre rekke av motiver eller grunner for å starte på utdanningsløpet. I4 har også tatt studiet på fulltid ved siden av fulltidsjobb, noe som i utgangspunktet ikke var planen, ettersom hen hadde mulighet til å ta det på deltid over tre år i stedet for et og et halvt. Dette kan tolkes som at en sterk interesse for faget er en sterk motivasjonsfaktor for gjennomføringen.

I5 begynte å studere etter ønske fra arbeidsgiver, og var tilsynelatende ikke så motivert for studiet av seg selv utgangspunktet:

Det var vel behov. Jeg hadde egentlig ikke tenkt å ta noe videreutdanning i sykepleie sånn generelt, sånn i utgangspunktet, men så var det behov i kommunen akkurat da. Også var det støttet gjennom, at vi fikk støtte da, slik at vi får bli frikjøpt jobben, så da gjorde det det litt enklere å starte opp.

I dette tilfellet er det tilsynelatende ytre faktorer som har hatt størst betydning for valget om å studere, selv om det samtidig må ha vært et ønske fra I5 selv. Det ble ikke stilt krav fra arbeidsgiver om at hen måtte ta denne utdanningen, og det kan derfor også tolkes som en kombinasjon av drivkrefter som førte til valget om å starte. Det kan derimot virke som at ønsket og den ytre påvirkningen fra arbeidsgiveren er det informantene legger mest vekt på selv, og er kanskje ikke like bevisst på sine indre drivkrefter. Likevel viser det seg at utdanningen i seg selv ikke fører til at I5 får en annen stilling enn hen har i utgangspunktet, og rollen på jobb forblir den samme: «Ikke sånn utenom at du har mer kompetanse. Da må de opprette noen sånne stillinger, og det har de ikke gjort, enda. Det vil jo føre til at du får økt lønn og sånt da.». Her igjen kommer lønnsaspektet inn, og det er den eneste klare endringen hen oppnår etter endt studium, foruten økt kompetanse. Dette kan kanskje tolkes til at hen også må ha en viss interesse for studiet selv, utover ønsket fra arbeidsgiver.

Det er altså litt ulikt hva informantene anser som sin hovedmotivasjon for å starte på sine studieløp, men alle motivene har tilknytning til egen arbeidssituasjon. Det kan virke som at de fleste har høyere lønn som et grunnmotiv, selv om dette ikke umiddelbart kommer frem hos alle informantene. Eksempelvis hos I5 som begrunnet studiestarten med behov hos arbeidsgiver, men som senere fortalte at fullføring av studiet også ville føre til en lønnsøkning. I tillegg hadde I4 som la vekt på selve læringen allerede takket ja til en ny stilling som var svært relevant for studiet hen holdt på å gjennomføre, og kanskje hadde stillingsutsikter og lønnsøkning større betydning enn hen gav uttrykk for. Samtlige informanter gikk også opp i lønn etter endt studieløp. Slik sett virker det økonomiske motivet å være sterkt fremtredende, samtidig som en genuin interesse for faget de studerte var av stor betydning for studieprogresjonen og hvordan de klarte å holde på motivasjonen underveis i studieløpet.

5.2.2 Mestring og studiestrategier underveis i studiet

Alle informantene gav uttrykk for at de forventet at de skulle klare å gjennomføre studiet før de gikk i gang. Dette ble uttrykt på litt ulike måter, hvor enkelte, som I2 kanskje ikke ville si det veldig selvsikkert: «Jeg håpte på at jeg ville klare det. Jeg tenkte jeg ville møte på utfordringer som ville være vanskelige, men at det ordnet seg til slutt. Og det ble slik.», men at det likevel ville være gjennomførbart. Samtidig var I4 veldig klar på at det å komme seg gjennom studiet på en god måte ikke ville være noe problem og at det bare handler om å være strukturert: «Jeg tenker at setter man seg et mål og strukturerer dagen, så ja, så tenker jeg det går bra for de fleste.». Her insinueres det også at hen mener at dette er noe alle kan klare om de bare setter av tid. Begge informantene viser her en tro på at studiene er gjennomførbare, og at de ikke forventer uoverkommelige utfordringer.

Informantene hadde litt ulike mestringsopplevelser underveis i studieløpet, og flere gav uttrykk for at det ble mer utfordrende enn de kanskje hadde sett for seg på forhånd. For eksempel I5:

Jeg hadde nok kanskje, jeg tror kanskje at jeg tenkte at det ikke skulle være så hardt studium, siden det er deltidsbasert, men det blir jo det når en går harde, når en jobber ved siden av, så blir jo det ganske hardt. Så det kan føles ut som et sånt fulltidsstudium egentlig da. Det gjør det.

Selv om belastningen formelt sett er et deltidsstudium syntes I5 at det var ganske altoppslukende og følte mer ut som et fulltidsstudium. Likevel var dette noe hen oppfattet som noe en må regne med som student:

Jeg synes det faktisk er litt tøft da, det må jeg jo innrømme da. Men altså, jeg har jo tatt på meg studiet da, så jeg må jo forvente også da, at det krever jo, og det krever jo å være student også, det synes jeg jo selv når jeg gikk bachelor fulltid også. Men man glemmer kanskje litt, hehe. Så det er jo bra da. Glemmer kanskje litt hvor krevende det er.

Samtidig som studiene krevde mer enn hen var forberedt på i forkant, var hen likevel ikke i tvil om at det var gjennomførbart: «Jada, at jeg skulle få det til, og få kompetanse. Det var jo også en forventning da.». Dette viser at I5, til tross for noen utfordringer underveis klarte å beholde troen på egne evner, og en grunnleggende tro på at studiet var gjennomførbart. Hen gir også uttrykk for at det i noen tilfeller kan være positivt å ikke være klar over hvor utfordrende det kan bli på forhånd, men å møte utfordringene etter hvert som de oppstår. Det kan tolkes som at hen ikke er redd for å møte på utfordringer, men at dersom hen hadde visst om alle utfordringene på forhånd ikke ville vært like positivt innstilt til å starte opp studiene.

Informantene tok i bruk flere ulike strategier for å komme seg gjennom studieløpene. Noen var svært avhengig av å ha medstudenter å lene seg på, og brukte disse aktivt, både faglig og for å holde motivasjonen oppe. Andre hadde konkrete strategier for å komme seg gjennom studiene, som for eksempel I2: «Det var litt sånn at når jeg hadde kommet meg gjennom den oppgaven, da skal jeg kjøpe meg noe fint, noe jeg har lyst på.». Her brukes belønning som motivasjon underveis, og viser hvordan hen satte seg delmål underveis i studiet. Selv om I2 også uttrykte at hen syntes faget i seg selv var interessant, var det også viktig med andre metoder for å holde motivasjonen oppe. Interesse for faget var ikke nok i seg selv. I4 la mye vekt på tidsplanlegging:

Det er jo, jeg lager meg milepæler og framdriftsplaner og alt sånn, for å ha det i system. Og det må jeg nesten gjøre, tenker jeg, når det er så mye som skjer på fritiden også. Så jeg er jo, som person er jeg veldig strukturert, jeg må ha ting på kalenderen, jeg må på en måte plote ting inn da, for å sette av tiden.

Denne informanten hadde en veldig strukturert tilnærming til studietilværelsen, og hadde også lagt seg til egne studiestrategier i selve lesingen:

Nei, altså, min strategi på det å lære seg, det er jo å få et overblikk på hva pensum er først, så er det jo å skimlese i grunn. Jeg har aldri lest boken fra ord til ord før jeg begynner å skrive noe. For meg er det viktig å få et overblikk over pensum og hva som ... ja, overskriftene rett og slett, på de ulike kapitlene, for så å finne ut, okei, hva er det jeg trenger å vite mer om for å kunne skrive en god oppgave, også har jeg liksom lest spesifikt de kapitlene som jeg synes har vært spennende da. Så det er nok det som er min strategi, at jeg leser meg mer opp på det jeg føler jeg skal skrive om, også det andre blir litt sånn skimlest, for det er ikke så viktig å ha med videre for min del da.

I4 studerer altså svært mye ut ifra egen interesse, og det kan tenkes at dette gjør studiene mer motiverende, og at dette er et viktig bidrag til at hen klarer å holde motivasjonen oppe underveis. Samtidig skaffer hen seg en oversikt først, og går slik sett ikke glipp av resten av pensum til tross for at hen legger mest vekt på egen interesse.

I5 forholdt seg til tidsplanlegging og frister på en litt annen måte, og jobbet litt mer i rykk og napp, og kanskje litt i siste liten:

Vet ikke om jeg bruker noen spesiell sånn strategi for å gjøre det, det er vel bare at det blir innleveringsfrist, eller at det begynner å nærme seg, altså, så du må jo bare nødt til å gjøre det hvis du skal komme deg gjennom.

Likevel hadde hen en mer klar strategi for hvordan hen jobbet med pensum: «Så jeg jobber egentlig etter læringsmål. Så, når jeg går gjennom pensum da, og det gjør jeg litt bevisst, egentlig.» Her kommer det igjen frem at I5 i stor grad forholder seg til ytre faktorer og forventninger fra andre om hvordan hen skal studere. Det er jo ikke I5 selv som har formulert læringsmålene, og de må altså betraktes som en ytre påvirkning. Hen gir også uttrykk for å være det som kan kalles en skippertaksstudent, og får alltid gjort det hen skal gjøre, men ikke før hen absolutt må. Dette var en vane hen hadde med seg fra bachelorstudiene, noe hen kommenterte rundt med en noe humoristisk tone, og gav uttrykk for at ikke var en ønsket kvalitet. Hen gav uttrykk for at dette var en kvalitet som gjerne tilhørte yngre studenter, men som hen ikke hadde klart å legge av seg til tross for å ha blitt eldre og mer ansvarlig.

Det var bare et par av informantene som gav konkrete beskrivelser av egne studiestrategier, og ellers ble det lagt mest vekt på tidsplanlegging. Det kan virke som det å rett og slett få til å sette av tid var den viktigste faktoren for informantene for å komme seg gjennom studieløpene rent praktisk. Det kan også se ut til at de som fant stor genuin interesse i det de studerte hadde lettere for å sette av mye tid til studiene, og opplevde det mindre belastende å sette av denne tiden. De som i hovedsak lot seg styre av ytre faktorer, slik som for eksempel I5, syntes det var tyngre å komme gjennom studiet enn først ventet, noe som muligens kan knyttes til hvor genuin interesse hen hadde for studiet i utgangspunktet. Likevel gav hen uttrykk for at interessen for faget ble sterkere underveis i studiet, og slik sett kan det tenkes at hen utviklet en sterkere motivasjon etter hvert.

I1 gav ingen klare beskrivelser av egen studiestrategi, men det kommer frem i intervjuet at hen var mer engasjert i første runde med studier enn andre, og det kan dermed tenkes at hen på grunn av større mestringsfølelse og engasjement også mer eller mindre bevisst brukte bedre strategier for å lære og utvikle egne ferdigheter. Blant annet la hen vekt på at studiet var svært praksisnært, og hen kunne ta med seg det hen lærte rett inn i klasserommet på jobb: «Det var veldig inspirerende, jeg var veldig motivert, kom tilbake til klasserommet. Det var så realitetsorientert at vi kunne bruke det direkte i klasserommet.» Dette kan tenkes å ha bidratt positivt til I1 sin læringsprosess, ettersom hen aktivt brukte det hen lærte underveis i studieløpet, i tillegg til å ha positiv innvirkning på hens mestringsopplevelse og motivasjon.

5.2.3 Betydningen av støtte fra medstudenter og studiested

Noen av informantene trakk frem hvordan støtte og tilbakemeldinger fra medstudenter og studiested spilte en rolle for egen mestringsfølelse. I1 hadde, som tidligere nevnt, gjennomført to ulike studieløp på ulike tidspunkt, og satt igjen med ganske ulike opplevelser. På det første studiet opplevde hen stor grad av mestring og hadde også forventninger om å klare seg bra, som ble forsterket gjennom gode tilbakemeldinger:

På det første hadde jeg forventninger om at dette skulle jeg klare på en god måte og med et tilfredsstillende resultat. Ved flere anledninger underveis med tanke på tilbakemeldinger fra veilederne økte troen på at dette skulle gå bra og jeg forventet gode resultater av meg selv.

Dette viser hvordan andres tro på det en gjør kan bidra til å øke mestringfølelsen og troen på seg selv. I andre omgang med videreutdanning hadde hen en litt annen opplevelse, men også her viser hen hvordan støtte fra medstudenter likevel gjorde at hen kom seg gjennom det:

På det siste studiet startet det bra med forventninger om et bra studium, men med dalende motivasjon forsvant også delvis forventningene til meg selv. Motivasjonen falt på grunn av digitale forelesninger, muligheten til å skyve på arbeidet, følte lite praksisnært og så videre ... da falt også forventningene mer til er jeg heldig står jeg. Gikk jo bra til slutt takket være min avhengighet av en fungerende studiegruppe og at denne klarte å holde meg påskrudd. Hadde mest sannsynlig trukket meg fra hele studiet om ikke studiegruppen hadde fungert så bra som den gjorde.

Som tidligere nevnt var I1 svært engasjert i faget i første runde med videreutdanning, og opplevde også at det hen lærte kunne tas med direkte inn i klasserommet på jobb. I andre omgang, som det kommer frem av sitatet over følte studiene mindre praksisnære, og dette bidro til at hen mistet litt interessen underveis. Dette fikk stor innvirkning på hvor motivert hen var, og viser igjen hvor stor betydning den genuine interessen kan ha. Hen poengterer hvor viktig medstudentene var i denne perioden, og at de var avgjørende for hens fullførelse av studieløpet. Dette viser at det å føle tilhørighet og at andre har tro på en kan være viktig både når en er svært selvdrevet, men også i motgang. Fordi I1 hadde dette støttenettet i form av medstudenter som heiet på hen, klarte hen å fullføre studiet til tross for manglende motivasjon og tro på seg selv. I første omgang gav støtte fra medstudenter og positive tilbakemeldinger fra veilederne hen en ekstra boost til en allerede sterk motivasjon og mestringstro, mens i andre omgang ble medstudentenes støtte avgjørende for at hen i det hele tatt fullførte.

I5 mente også at studiet ville vært vanskeligere å gjennomføre uten kontakt med medstudenter:

Jeg tror det hadde vært hardere om jeg skulle gjort det helt, vært helt på egenhånd, i alt. Så det er jeg glad for at jeg har da. Ja, det holder i hvert fall min motivasjon litt oppe, at vi kan ha kontakt, at vi har kontakt på den måten.

Dette kan tyde på, selv om dette er svært individuelt, at det kan være like viktig for voksne studenter å ha et sosialt og faglig nettverk å lene seg på i studietiden, som det er for den tradisjonelle, yngre studenten som typisk har studiene som sin hovedaktivitet i hverdagen. I tillegg la I5 vekt på at tilretteleggingen fra studiestedet har vært viktig:

Jeg synes de også er veldig motiverende da, måten de har lagt opp studiet, med forelesere og det vi lærer og alt liksom, synes jeg på en måte er veldig spennende. Selv om det kan være litt utfordringer i forhold til det jeg sa, med at det er ganske nytt da. Så alle jobber kanskje litt ekstra. Jeg kan tenke meg at det ikke bare er oss, det er utfordrende for studiestedet også vil jeg tro da. Men jeg synes de har vært flinke da.

Hvordan studiestedet og foreleserne har lagt opp undervisningen har tydelig hatt betydning for I5 sin interesse for faget, og har kanskje bidratt til at hen har fått en

sterkere motivasjon for selve faget enn hen hadde i utgangspunktet. Hen legger vekt på at faget eller utdanningen i seg selv er relativt ny i Norge, og dette kan ha gitt noen ekstra utfordringer, både for studentenes forståelse av faget, men også for studiestedet. Likevel følte hen seg ivaretatt av studiestedet, og at dette kan tenkes å ha bidratt til økt motivasjon og interesse.

Det kan gi inntrykk av at støtte fra andre er viktig for egen mestringsfølelse, men det var likevel ikke alle informantene som la like mye vekt på dette. Blant annet la I4 mer vekt på fleksibiliteten det gav å jobbe alene, og ville helst ikke være avhengig av andre enn seg selv i sin studiesituasjon:

Og det også var litt viktig for meg, at en, for å ha denne tiden og denne fleksibiliteten, så var det viktig for meg å kunne gjøre det mest selv, og ikke være avhengig av andre.

Det er altså ikke entydig hvor stor betydning støtte fra medstudenter og studiested har for opplevd mestring og motivasjon underveis i studiene, men at dette heller er svært individuelt, og at det kanskje til en grad kan sees i sammenheng med hvor genuin interesse informantene har for fagene de studerer. En sterkere personlig interesse for faget kan se ut til å gjøre avhengigheten av ytre støtte mindre, og gjøre det lettere for studentene å finne motivasjon i seg selv, mens de som er mer drevet av oppfattede ytre forventninger eller press er mer avhengig av støtte underveis. Det å føle seg støttet av enten medstudenter eller studiested kan også se ut til å ha stor betydning for enkeltes interesse for faget. Det å få støtte kan føre til økt interesse, som igjen fører til at de får høyere toleranse for utfordringer og økt mestringsfølelse underveis. Det er dermed ikke sagt at en sterk genuin interesse for faget må ligge til grunn for gjennomføring av studiene fra starten av, men er noe som også kan bygges opp og forsterkes underveis.

5.2.4 *Utfordringer ved studenttilværelsen*

Det sier seg selv at det kan dukke opp utfordringer når en skal få hverdagen til å gå opp med full jobb, familie, fritidsaktiviteter og studier på toppen av det hele. Dette gav også informantene klart uttrykk for, selv om det var noe ulikt hvor utfordrende de syntes det var. Noen syntes det gikk helt greit, mens andre fant det svært utfordrende å få hverdagen til å gå opp. Det flere la vekt på var at studiet gikk utover tiden til flere enn bare de selv, og at det ikke var en avgjørelse de kunne ta på egenhånd. Eksempel fra I2:

Så det er jo en sånn felles beslutning vi tok når jeg begynte på dette her, at en må jo være enige om at det går, for begge parter. For hen(*partner*) også har jo fast jobb selvsagt, så det er jo, tilpasninger.

Hen var altså avhengig av at partner var enig i avgjørelsen for å få hverdagen til å gå opp, noe som jo er naturlig når en er en del av en familie og har forpliktelser ut over kun seg selv.

Et annet eksempel kommer fra I1:

Vi brukte for eksempel ikke barnevakter, jeg satte ikke bort ungene for å studere, det slapp jeg. Og ektefellen er veldig velvillig med meg, når jeg sier at jeg, når jeg, før jeg tok på meg studiet så sa jeg at, men da trenger jeg å bruke de helgene jeg kan på dette. Og da var det på en måte greit da.

Her kommer det også frem at det var en felles avgjørelse, og at hen var avhengig av velvilje fra partner for å kunne starte og gjennomføre studieløpet. Det kan virke som det å avklare og gi uttrykk for hvilke behov man har som student i forkant kan føre til at man unngår konflikter. Kanskje spesielt rundt det å sette av nok tid til studiene. Begge sitatene er tydelige eksempel på hvordan man i en hverdagsituasjon hvor en også har familieforpliktelser kan være avhengig av at partner også er med på avgjørelsen. Partner må være innstilt på å ta litt ekstra tak når det trengs, ettersom studier vil være en ekstra tidstyv i hverdagen.

Noen av informantene har også studert i senere tid, og fikk derfor merke innvirkningen Covid-19 pandemien hadde på hverdagen. Dette skapte også noen utfordringer for I1:

Ja, samlingene kunne jo av og til bli litt logistikk da, hvis.. For på skolelederstudiet hadde vi jo samlinger under covid når alt var stengt ned, så da var jeg jo på en måte både på samling på Teams, mens ungene hadde hjemmeskole. Også skal du være forelder og hjelpelærer rundt ungene da. Så det var jo til tider meget utfordrende.

For I1 ble dette en situasjon hvor de ulike hverdagsrollene kom ekstra i konflikt med studentrollen. Ettersom alt plutselig skulle skje samtidig innenfor husets fire vegger ble det vanskeligere å skille klart mellom rollene som forelder og student, og hen fikk i tillegg rollen som hjelpelærer når barnas skolegang ble flyttet til hjemmet.

I5 så derimot på begrensningene Covid-19 førte med seg som en fordel heller enn utfordring: «Så er det jo covid da, det kan jo hjelpe litt på at det er covid også da kanskje. Det har jo vært nedstengt.» Dette ble sagt i forbindelse med hvordan studiet påvirket fritiden, og hvordan pandemien gjorde at det ble færre ting som måtte kuttes ut til fordel for studiene ettersom det av den grunn ikke skjedde så mye uansett. Det kan tenkes at den følelsen av at det ikke skjer noe uansett kan ha gjort det lettere for I5 å sette seg ned med studiene, da var det uansett ikke noe å gå glipp av eller si nei til. Samtidig hadde I5 eldre barn, og det kan derfor tenkes at hen ikke ble like påvirket av barnas hjemmeskole som I1, ettersom de stort sett klarte seg selv.

Samtlige informanter la vekt på at de ikke ønsket at studiene skulle gå mer utover familielivet enn nødvendig, selv om de også omtaler studietilværelsen som en tidsbegrenset unntakstilstand. I2 beskrev det på denne måten:

Det har jeg vært litt bevisst på, at nesten ikke før eksamenene egentlig, så begynner jeg å bruke helgene. Så det har vært mer heller at du sitter igjen et par timer på jobb og bruker tiden da, eller at du logger på et par timer etter leggetid for ungene, også har vi hatt helgene til familietid. Men selvsagt, i eksamensperiodene, når det er en til to uker, da går helgene med på det.

Som vi ser i sitatet er det viktig for I2 å få til et skille mellom studie og hjemmeliv, og hen bruker arbeidsplassen til å studere på for å skape dette skillet. I2 beskrev seg selv som strukturert, og at hen alltid var ute i god tid til fristene. Dette gjorde at hen klarte å jobbe jevnt slik at hen satt igjen med en følelse av at det ikke tok så mye tid bort fra barna. Hen utnyttet også tiden barna uansett var opptatt med fritidsaktiviteter. Det hen ikke sa noe om var tid med partner, og det kan tenkes at selv om hen klarte å «skjerme» barna for mye studietid, så kan det ha gått ut over tid med partner. Det kan se ut til at tiden med partner stort sett begrenser seg til familietiden i helgene. Likevel

virker det ikke som at dette er noe I2 ser på som en stor utfordring ettersom det ikke bemerkes.

For I1 var det også viktig å skille mellom arbeid, herunder studier, og hjemmetid: «... det lever jeg etter i dag, når jeg er hjemme så har jeg fri, også drar jeg tilbake på arbeidsplassen og finner meg en annen plass å jobbe når jeg vil jobbe.». For I1 var dette et nyttig skille for å finne fokus når hen først skulle sitte og jobbe med studiene. Det kan virke som hen i stor grad tenkte på studiene som en del av jobben, og selv om jobben kom først kan det kanskje tolkes dit at studiet til en grad ble sidestilt med lærerjobben. Det fordelte seg ganske jevnt mellom informantene hvem som brukte arbeidsplassen til å jobbe med studier, og hvem som satte hjemme for seg selv. Dette kan tenkes å i hovedsak henge sammen med yrke og type arbeidsplass. Eksempelvis vil det gjerne være enklere for en lærer å finne et tomt klasserom eller kontor etter arbeidstid, enn det vil være for en sykepleier som jobber enten på sykehus eller sykehjem. Dette kan også ha med arbeidstider å gjøre, ettersom mange sykepleiere jobber turnus, og altså ikke har fast arbeidstid på dagtid.

5.2.5 Å være voksen student

De fleste informantene hadde vært i jobb i mange år før de valgte å studere igjen, og dette førte også med sine utfordringer. I1 syntes det å skrive oppgave var det verste: «Jeg synes det var vanskelig, å være voksen og begynne å studere igjen, så synes jeg det verste egentlig er å skrive oppgave.». Hvor hen la vekt på at det som var vanskelig var det skrivetekniske:

Og alle tilbakemeldingene gikk i grunn på det skrivetekniske, det gikk ikke på innhold. Og det synes jeg var veldig frustrerende, for jeg visste ikke hvor jeg stod innholdsmessig, men jeg visste jeg var dårlig på referanser. Det betyr ikke at jeg er dårlig i faget fordi jeg er dårlig å referere. Tenker jeg da.

Her kommer et manglende samsvar mellom studiestedets forventninger og studentens forventninger frem. Det tekniske ved å skrive oppgave ble såpass utfordrende for I1 at det krevde mye, og hen fikk mindre tid og mulighet til å fokusere på det innholdsmessige enn hen gjerne skulle ønske. Det viser også en konflikt mellom I1 sine forventninger til studiene og studiestedets forventninger til hen. Det formelle rundt det å skrive oppgaver er noe det ofte stilles høyere krav på etter hvert som en kommer høyere opp på studienivå, og det kan tenkes at dette ble lagt mer vekt på når I1 tok dette studiet, enn det hadde vært i hens tidligere studieerfaringer. Det å skrive akademisk er ganske annerledes enn de fleste andre skrivesituasjoner vi møter på i hverdagen, og det at det var lenge siden sist hen studerte kan ha gjort dette ekstra uvant og utfordrende.

I4 la vekt på hvordan hen fant det faglige utfordrende, men at det var det å sette av nok tid som utgjorde den største utfordringen:

Det er jo det å skulle begynne å lese i teori, lese seg opp på fagkunnskap er jo i seg selv ganske krevende synes jeg. Og det å sette av nok tid var også mer krevende enn det jeg tenkte det skulle være.

Likevel endte I4 som kunne tatt studiet sitt på deltid opp med å ta det på fulltid ved siden av jobben, og det kan dermed tenkes at dette tidsaspektet ikke hadde trengt å

være like utfordrende som hen gir uttrykk for. Jevnt over er dette tidsfokuset noe som opptar informantene, og det er stort sett dette de går inn på når de ble spurt om hvilke utfordringer de har møtt på under studiene. Dette er ikke så rart, ettersom studiene kommer som en ekstra tidstev i hverdagen. Det er jo helt klart noe som tar tid, og dette er kanskje ikke det de som er etablert med familie og i arbeidslivet har mest til overs av.

5.2.6 Fritid

Alle informantene fikk merke hvordan studiet gikk ut over fritid i større eller mindre grad, men det kommer likevel frem at de i ulik grad opplevde dette som en utfordring. Barnas alder kan også synes å virke inn på dette. De med små barn, for eksempel I2, gav uttrykk for at de følte de gikk glipp av litt av oppveksten til barna: «Jeg liker å være sammen med barna mine, og føler på en måte at jeg gikk glipp av ting og litt sånn da.». I3 følte også på dette, selv om hen totalt sett syntes det var en fordel å være i permisjon:

Jeg syntes jo egentlig det var en fordel å få baby, for da hadde jeg jo permisjon fra jobb. Så da hadde jeg jo mye mer tid. Det eneste var jo selvfølgelig at permisjonstida trengs jo egentlig. Så det var jo kun på kvelden når babyen sov at jeg kunne jobbe med skole da. Så jeg følte jo aldri egentlig at det var sånn at jeg kunne kose meg så veldig, og egentlig bare slappe av.

Den samme informanten opplevde også at hen måtte justere forventningene til egen prestasjon som følge av dette:

Så jeg hadde jo sånn sett forventninger om å lære meg mye nytt. Men selv der kjente jeg at jeg måtte justere litt, det ble mest å bare komme seg gjennom det.

Utover tid med barna, noe som opptok de fleste informantene, kan det se ut til at de fleste syntes de måtte ofre mindre enn de forventet på forhånd når det kom til fritidsaktiviteter, som I3: «Som sagt, jeg hadde jo forventet at jeg ikke kom til å kunne trene noe, eller gjøre noe for min egen del, men det var ikke noe problem.». Det med trening var også noe som ble prioritert av flere I2: «Men det var egentlig veldig viktig, fordi jeg fikk veldig mye energi av det, og ja. Så akkurat den treningsdelen, den kuttet jeg ikke ned på da.». I1 derimot nedprioriterte dette i de travleste periodene: «Altså, fjellturer og trening, og ... og å være en god samboer og bidra i husarbeidet, det ble veldig nedprioritert da.», og en I5 hadde nok med hunden sin: «Jeg har hund, så det holder. Så da blir det litt turgåing og sånt da, etter jobb.».

Det kan se ut til at det å opprettholde et visst aktivitetsnivå, i dette tilfellet med trening, for noen var en bidragsyter til å holde hjulene i gang, og få hverdagen til å gå opp. Dette kan kanskje tolkes dithen at det er viktig å beholde noe egentid, selv om hverdagen blir utfordrende å få til å gå opp rent tidsmessig.

5.2.7 Studentrollen

Utover det å måtte sette av tid til studiene virker det ikke som at studentrollen er spesielt fremtredende i hverdagen til de fleste av informantene. Det er først og fremst arbeidstakerrollen og familierollen som synes og blir prioritert i første rekke, og det kan se ut til at studentrollen blir som bare en ekstragreie som må hentes frem inn imellom. I1 beskrev det på denne måten: «Hverdagene gikk jo på sitt, også måtte jeg bare skru

på studentrollen av og til og gjøre det jeg måtte gjøre.» Studentrollen ble altså i mange tilfeller nedprioritert og lagt vekt, fordi familie og andre ting er viktigere for I1.

I2 beskrev det på denne måten:

Altså den er jo der, du er jo student i tillegg, men det er på en måte ikke det som definerer meg på en måte. Det er jo denne faste jobben, og hadde det ikke gått å være student, så måtte jeg ha sluttet på det.

Det er altså tydelig at studentrollen også for I2 kommer i andre rekke. Hen klarer å finne den ekstra tiden til å gjennomføre studiet, men om det ikke hadde gått hadde det vært studiene som røk. Dette er kanskje et av de største skillene mellom voksne, fleksible studenter og den yngre «tradisjonelle» studenten som har studiene som sin hovedaktivitet eller fokus i hverdagen. Det er ikke lenger avgjørende for I2 sin posisjon i arbeidslivet om hen tar utdanning eller ikke. Det gir helt klart noen fordeler med tanke på å stige i gradene og lønnsnivå, men det er ikke slik at det blir vanskeligere å holde på den jobben hen har om hen ikke hadde valgt å studere. Nye arbeidstakere møter kanskje dette kompetansepresset tidligere, gjerne allerede før de har kommet ut i arbeidslivet, og er derfor mer avhengige av en lengre utdanning allerede før de trer inn i arbeidslivet.

I3 syntes derimot at det var nettopp studentrollen som var mest fremtredende, spesielt sammenlignet med arbeidstakerrollen.

Jeg tror kanskje jeg følte meg mest som student, fordi det var det som egentlig var viktigst for meg på det tidspunktet. Jeg måtte jo på jobb, men kanskje at den studentrollen krevde mer av meg på en måte, for da måtte jeg sette meg ned på eget initiativ på en måte.

Her blir det lagt vekt på hva som var viktigst i den perioden studiene foregikk, og det kan virke som at utsiktene om ny jobb gjorde at studiene fikk ta hovedfokus. Jobben ble for I3 redusert til en nødvendighet, og kun noe som måtte opprettholdes av økonomiske forpliktelser. Det kan dermed virke som at hensikten eller målet med å studere kan ha noe å si for hvordan studiene prioriteres og oppfattes i hverdagen. Det kan også tenkes at dette har stor innvirkning på hvilke metoder informantene benytter seg av for å holde seg motiverte og jobbe seg gjennom studiene.

6 Diskusjon

6.1 Motivasjon eller motiv?

Flere studier viser at voksnes motivasjon for fleksible studier eller videreutdanning kobles til egen arbeidssituasjon. Dette går igjen i flere studier, og gjør seg også gjeldende i mine resultater. Karriereutsikter, og andre aspekter som hører inn under dette, som høyere lønn eller andre arbeidstider, viste seg å være det informantene mine la størst vekt på når de ble spurt hvor de hentet motivasjon for å starte på studiene fra. Det en kan spørre seg om er om dette behovet for selvrealisering, som det jo må oppfattes som, kommer fra disse voksne, fleksible studentene i seg selv, eller om de er, eller i hvor stor grad de blir påvirket av de politiske strømningene og de generelt økende kompetansekravene i arbeidsmarkedet. Dagens samfunn har udiskutabelt utviklet seg til å bli et kunnskaps- eller kompetansesamfunn, hvor det legges stort fokus på formell

utdanning og formell kompetanse i arbeidsmarkedet. Det er vel heller fåtallet som ikke lar seg påvirke av dette i en eller annen grad.

Utvalget jeg har intervjuet til denne oppgaven må kunne sies å være en gruppe mennesker som har fått dekket alle sine grunnleggende behov ut ifra Maslows behovshierarki, og en av grunnene til at de deltar i utdanning er et behov for selvrealisering. De ønsker å utvikle seg selv og sine ferdigheter, men som flere påpeker kan de ikke sees isolert sett, men må også sees i lys av sine omgivelser (Bandura 1986, i Rønning 2009; Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021; Jenkins, 2021). Selv om de fleste informantene er tilsynelatende sterkt motiverte av utsikter om egen utvikling, er det også mange ytre faktorer som spiller inn. Det kan nok tenkes at de påvirkes i stor grad av politiske ønsker og strømninger.

Det må kunne sies at gruppen jeg har intervjuet faller inn under det Madsen et al. (2021) kaller «idealborgere», som vektlegger den sysselsatte og den kompetente samfunnsborgeren og hvordan fremtidige samfunnsborgere må være kvalifiserte for et arbeidsliv i stadig endring. De tar selv initiativ til å utvikle egen kompetanse, og kvalifiserer seg på denne måten til å fortsatt henge med i utviklingen i arbeidslivet. Eksempelvis fortalte I1 om hvordan utdanningskravene for lærere har økt etter at hen selv tok den grunnleggende lærerutdannelsen, og at hen derfor ønsket å ta dette opprykket for å henge med i lønnsforhandlinger. Selv om de selvsagt er påvirket av ytre krefter, er det likevel et selvstendig valg de har tatt, ettersom ingen av informantene var pålagt formelle krav fra arbeidsgiver eller andre instanser. Likevel handler de altså i tråd med de politiske trendene og ønskene. Det kunne vært interessant for videre forskning å se på i hvilken grad voksne som allerede er etablerte i arbeidslivet lar seg påvirke av dette, og hvor mye det har å si for hverdagslivet til den gjennomsnittlige arbeidstaker.

Det er tilsynelatende ikke så lett for informantene å skille mellom hva som er motiver og hva som er motivasjonen bak deres deltakelse i fleksible utdanningsløp til tross for hverdagens mange andre forpliktelser. Når de ble spurt hva motivasjonen til å starte på studiet var, kan det synes at de forsøker å greie ut om grunnen til hvorfor de begynte, og ikke hva som motiverte dem, eller hva som var drivkraften deres. Dette kan så klart henge tett sammen, og er ikke nødvendigvis lett å skille klart i dagligtalen. Dette gjenspeiles også i måten jeg som forsker har stilt spørsmålet, og jeg var nok selv ikke helt klar over forskjellen på motiv og motivasjon i intervjusituasjonen. Hadde jeg lest meg nærmere opp på dette før utførelsen av intervjuene kunne dette blitt utforsket videre, og muligens gitt et stødigere resultat. En løsning kunne vært å erstatte begrepene motiv og motivasjon med for eksempel begrunnelse og drivkraft, for å gjøre det mer forståelig og lettere for både meg og informantene å skille disse begrepene fra hverandre. Dette har min veileder hatt god erfaring med i sin forskning, og jeg tror dette kunne bidratt til klarere svar å bygge analysen på.

Det kan også diskuteres om resultatene mine egentlig sier så mye om hva som motiverer voksne til å delta i fleksible studier, og hvordan motivasjonen påvirkes av kombinasjonen av studier, jobb, hjem og fritid. På den ene siden kan en si at karriereutsikter, eller andre faktorer knyttet til egen arbeidssituasjon er hovedkilden til motivasjon for informantene. Derimot må en spørre seg om det er dette som motiverer, eller om dette er motivene for å delta. Sier det egentlig noe om drivkraften eller motivasjonen deres, eller gir det kun en begrunnelse for hvorfor de studerer? Det kan nok sies at dette er en faktor som har betydning for voksnes motivasjon for å delta i

fleksible studier, men om det er selve drivkraften i seg selv er vel heller vanskelig å slå fast. Kanskje bør en heller spør seg om de voksne, fleksible studentene drives mest av indre eller ytre motivasjonelle faktorer. Karriereutsikter vil jeg argumentere for at er en ytre motivasjonsfaktor, og ifølge Jenkins (2021) er slik ytre motivasjon muligens spesielt viktig for voksne studenter, fordi de må utvikle egne ferdigheter for å møte de endrede kravene i arbeidsmarkedet.

Ut ifra intervjuene som er gjennomført til dette prosjektet er det vanskelig å gi et entydig svar på om informantene motiveres mest av indre eller ytre drivkrefter. Det må kunne slås fast at egen arbeidssituasjon står sentralt i deres begrunnelser til hvorfor de startet på sine utdanningsløp, men det er noe uklart hvilke aspekter de legger mest vekt på. Noen er veldig opptatt av å kunne stige i gradene og øke egen lønn, slik som I2 som ønsket å rykke opp til en lederstilling, mens andre legger mer vekt på det å lære, og å utvikle egne kunnskaper, slik som I4. Dette strider litt imot det Rønning (2006b; 2009) fant i sine studier om at de som går lengre og mer grunnleggende studier starter for å endre egen jobbsituasjon, mens de som går kortere løp primært er opptatt av faglig påfyll, ettersom I4 gikk et lenger løp enn I2. Likevel var utdanningene de tok begge på masternivå, så det er likevel ikke helt sammenlignbart, ettersom de da begge tok utdanning på samme nivå.

Selv om informantene i prosjektet mitt kan synes å drives av ytre faktorer i stor grad, kan de nok tolkes til å ligge nærmest det Ryan og Deci (2020) omtaler som mer autonome former for ytre motivasjon. Informantene sprer seg nok litt mellom identifikasjon, altså at de legger personlig verdi i oppgaven, og ser verdien av å gjennomføre studiene for sin egen del, og den mest autonome graden av ytre motivasjon, integrasjon, at de i tillegg til å legge personlig verdi i oppgaven, identifiserer den med egne interesser og kjerneverdier. Alle informantene må kunne sies å ta studiene for sin egen del, men det kan virke som noen av informantene er mer investerte i studiene enn andre. Ryan og Deci (2020) mener disse mer autonome formene for ytre motivasjon, i kombinasjon med indre motivasjon, kan være viktige for studenters engasjement, læring og trivsel, noe også mine data gir tydelige eksempler på.

6.2 Selvregulering og Agency

I4 fra mine intervjuer gir uttrykk for at dersom en ønsker det sterkt nok, så kan alle få til å studere ved siden av jobb, familie, og fritid, bare en klarer å strukturere og sette av nok tid, og er villig til å jobbe for resultatene. Kanskje kan dette sees som en oppfatning om at evnene og mulighetene er der, bare man jobber for dem. Tønseth (2012) hadde også flere informanter som poengterte at dersom en er motivert og virkelig vil, så vil en anstrenge seg mer for å få det til. Det bygger opp under det Rønning (2006b; 2009) skriver om at voksne, fleksible studenter er svært motiverte og derfor er innstilte på å legge ned stor innsats for å komme seg gjennom studiene. Dette kan nok sees som en mestringsstrategi for de aktuelle informantene, men det kan også snues til å sees som en forsvarsmekanisme. Dersom en ikke får til å gjennomføre, så kan en skylde på at en ikke prøvde hardt nok, eller at tiden ikke strakk til. Slik sett legges ansvaret for feilingen over på noe utenfor en selv, og det vil kanskje gjøre at det oppleves lettere å håndtere, og ikke går ut over mestringsfølelsen i så stor grad. Det kan derimot argumenteres for at det å ønske det sterkt nok ikke er tilstrekkelig for at alle skal kunne fullføre et

studieløp. Det er også nødvendig å ha en viss evne til selvregulering, og å legge opp strategier for egen læring. Motivasjonsnivået vil sannsynligvis variere for de fleste gjennom et studieløp, og det er derfor avgjørende, som Zimmerman (2001, i Rønning, 2009) uttrykker, å ha studie- og læringsstrategier en kan benytte seg av for å mestre ulike situasjoner i læringsmiljøet, og eksempelvis synkende eller manglende motivasjon.

Informantene mine gir ikke veldig mange eksempler på konkrete strategier for å nå målene sine, men det kommer likevel frem at de alle har noen taktikker de benytter seg av. Det kan virke som dette ikke er noe de er vant til å beskrive og sette ord på, og det kan tenkes at de har klarere strategier for å legge opp sin egen læringsprosess enn det de får gitt uttrykk for. De gir alle uttrykk for at de deltar aktivt i studiesamlingene, og ingen av informantene gir uttrykk for å se seg selv som det Pintrich (2004) beskriver som passive beholdere som skal fylles. Alle informantene ser på det som sitt eget ansvar å være deltakende og følge opp studiene så godt de kan. Dette kan knyttes til Banduras (1999) teori om human agency, som bygger på menneskers evne til å tenke, planlegge og regulere handlingene sine, samtidig som en må se på menneskers handlinger i et gjensidig avhengig samspill mellom individ, atferd og omgivelser.

I livssituasjonen informantene i dette prosjektet står i, samtlige med familieforpliktelser, og alle unntatt en også med partner å ta hensyn til, er det mye planlegging som må legges ned for å få tidskabalene til å gå opp. Selv om dette synes å ha gått greit for alle informantene, og ikke er noe de la så som en spesielt stor utfordring, er dette en del av det å legge til rette for sin egen læringsprosess. Det å kunne styre tiden sin selv var viktig for alle informantene i større eller mindre grad, for å kunne legge hverdagen til rette for å få nok tid til studiene. Dette kan knyttes til behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet som beskrives av Ryan og Deci (2020). Det å kunne styre egen tid og hvordan denne tiden skal brukes knyttes til autonomibehovet, mens kompetansebehovet handler mye om mestringsfølelse. Selv om noen av informantene beskriver det faglige som utfordrende, er det likevel ingen tvil om at de skal få det til, og kanskje kan dette være fordi utfordringene de stod ovenfor var nært optimale, og noen opplevde også positive tilbakemeldinger som styrket mestringsfølelsen. Behovet for tilhørighet handler om hvordan vi relaterer oss til andre, og dette vil jeg gå nærmere inn på litt senere i diskusjonen. Poenget er uansett at det kan se ut til at samtlige informanter i stor grad får dekket disse behovene, og ettersom Ryan og Deci (2020) mener at det å ikke få disse behovene dekket kan virke negativt inn på motivasjonen vår, kan det tenkes at dette spiller positivt inn på motivasjonen til informantene mine.

6.3 Behov for tilhørighet

Som resultatene mine viser, er det delt hvor avhengige informantene var av å ha et sosialt nettverk på studiet. Noen hadde stor nytte av å ha medstudenter å diskutere fag med, og syntes det var godt å ha noen og holde kontakt med underveis i studiene. Andre syntes en av fordelene med å gå fleksible studier var at de ikke trengte å være avhengige av medstudenter, og kunne styre tiden sin helt fritt. Kanskje er dette fordi de får oppfylt behovet for tilhørighet, i tråd med det Ryan og Deci (2020) skriver om at behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet må oppfylles for at mennesker skal evne å effektivt regulere egen innsats, på andre arenaer i livet, og derfor ikke har det samme behovet for det sosiale studiene kan bringe med seg. Både I1 og I5 gir beskrivelser av hvor betydningsfulle medstudentene var i studieløpet. For I1 var disse medstudentene også kollegaer, noe som gjorde at studiene og jobben ble enda sterkere

knyttet sammen. I5 hadde noe kontakt med et par stykker på jobben som hadde tatt studiet før hen, men var mest opptatt av å ha et sosialt nettverk i sitt eget studiekull å støtte seg på gjennom studiene. Samtlige informanter i min studie er etablerte med familie og jobb, og setter disse i første rekke. Det at flere likevel opplever at de er avhengige av kontakt med medstudenter viser at det ikke er et aspekt ved videreutdanning som burde oversees, og kanskje kunne det også blitt lagt mer vekt på dette i de fleksible utdanningstilbudene som finnes. For flere er det viktig å ha et sosialt nettverk og være en del av et miljø for å holde på motivasjonen gjennom et fleksibelt studietilbud. Det legges mye vekt på dette i de mer tradisjonelle fulltidsutdanningene, men har tilsynelatende lett for å glemmes litt bort når studentene blir mer «usynlige» i det daglige ved studiestedet. Dette kan også knyttes til Rønning (2006b; 2009) sine studier, som viser hvordan de voksne, fleksible studentene ofte ikke er så mye fysisk til stede på studiestedene, og derfor blir «usynlige». Det kan tenkes at de slik sett blir lette å glemme litt for studiestedene.

6.4 Self-efficacy og utholdenhet i møte med utfordringer

I1 opplevde stor forskjell med tanke på mestringsfølelse og motivasjon underveis første og andre gang hen studerte. Matematikken som det første studieløpet gav mestring og følte svært praksisnært, og hen hadde en sterk genuin interesse for faget. Skoleledelse som studieløp nummer to bød på utfordringer, spesielt med tanke på det skrive-tekniske, og dette gjorde at troen på å få til og fullføre sank. I1 var også mindre investert i studiet fra starten av på skoleledelse, og startet med en tanke om at det kunne være nyttig, men hadde kanskje ikke en videre sterk interesse for faget i seg selv. Det kan sies at I1 i første runde var mer engasjert, og dermed også mer aktivt deltagende i læringsprosessen, noe som gjorde at hen følte mestring, i tråd med tenkningen om at positive mestringsopplevelser fører til høyere self-efficacy, mens negative mestringsopplevelser kan føre til lavere self-efficacy. Dersom en student opplever gode muligheter for å oppnå resultater, kan dette virke motiverende for akademisk utholdenhet ved å påvirke personlig målsetting både direkte og indirekte (Zimmerman et al., 1992, s. 674).

Likevel hadde I1 en grunnleggende tro på at det skulle gå. Slik sett kan det tenkes at hen hadde høy self-efficacy, og derfor klarte å stå i utfordringene studieløp nummer to førte med seg. Dette gikk også igjen hos resten av informantene mine. Alle informantene mine var før de startet sine fleksible utdanningsløp, relativt høyt utdannet, og visste i stor grad hva de gikk til før studiestart. De hadde en formening om hva som ville kreves av dem, og selv om det for noen var lenge siden, hadde de studert før og hadde mer eller mindre gode studieteknikker de benyttet seg av. Tilsynelatende er det innkjøringen, det å komme inn i hvordan det er å studere igjen som kan være utfordrende for mange. Alle informantene er etablerte i arbeidslivet, og jobber også innen det de er utdannet som fra tidligere, og er altså objektivt sett allerede vellykkede arbeidstakere, noe som muligens kan gi grunnlag for høye self-efficacy oppfatninger. Det at de har en grunnleggende tro på egne evner, i tillegg til at de ofte er bedre til å omsette teori til praksis enn yngre studenter på grunn av mer både arbeids- og livserfaring, kan tenkes å ruste de til å være mer utholdende i møte med utfordringer de måtte møte, både faglig og for å få tidskabelen til å gå opp. Slik sett kan de omtales, ikke bare som idealborgere i lys av de politiske strømningene, men kanskje også som idealstudenter. Dette kan kanskje knyttes til at de alle hadde studert tidligere, og ettersom de alle arbeidet innenfor sine tidligere studiefelt, altså må kunne antas å ha lyktes i studiene, og dermed har positive mestringserfaringer fra disse.

Gjennom tidligere utdanning og arbeidsliv kan det altså tenkes at informantene, i tråd med det Bandura (1999) og Schunck (1987) skriver om self-efficacy, har utviklet en høy self-efficacy oppfatning, som gjør at de lettere klarer å stå i det når studiene blir utfordrende. De har utviklet en grunnleggende sterk tro på egne evner, og derfor er det også mulig for dem å møte utfordringer uten å miste troen på seg selv. Også Zimmerman et al. (1992) legger vekt på hvordan en students positive oppfatning av mulighetene til å oppnå resultater kan virke motiverende for akademisk utholdenhet. Dette stemmer også overens med Goulões (2014) funn av en statistisk signifikant sammenheng mellom self-efficacy og akademisk prestasjon.

6.5 Rollekonflikter

Når en skal forsøke å svare på hva som motiverer voksne til å starte på fleksible studier er det likevel viktig å også se på de utfordringer og konflikter de kan møte på underveis, som kan ha betydning for motivasjonen. Spesielt i kombinasjonen av alle de ulike rollene det å studere samtidig som en er arbeidstaker, forelder og skal følge opp aktiviteter på fritiden gir, vil det ofte oppstå utfordringer og forhandlinger for å få nok tid til studiene. I1 la vekt på at hen la frem til partner på forhånd at dersom hen skulle starte på studiet måtte hen bruke så og så mye tid, og at hen da var avhengig av at partner hjalp til å legge til rette for dette. Det å avklare slike behov på forhånd kan tenkes å løse noen slike konflikter som kunne oppstått. Det virker som de fleste informantene mine hadde en slik type forventningsavklaring med partner i forkant av studiene, og det kan tenkes at dette bidro til at det ikke følte konfliktfyllt for informantene. Dette viser også forskningen til både Rønning (2006b; 2009) og Tønseth (2012) eksempler på, hvordan det må forhandles og reforhandles om tidsbruken med både familie, partner og arbeidsgiver.

For en av informantene mine, I1, ble det mer tydelig rollekonflikt når covid-restriksjoner gjorde at hverdagen ble drastisk endret. Når barna skulle ha hjemmeskole samtidig som hen skulle delta på studiesamling digitalt ble det litt krasj mellom rollene. Ettersom alt plutselig skulle skje innenfor husets fire vegger ble det vanskeligere for hen å skille mellom rollene som forelder og student. Hen fikk da også en ekstrarolle som hjelpelærer. De ulike rollene krevde ulike ting av hen, og dette kan knyttes opp mot det Tønseth (2012) skriver om rollekonflikter, selv om det er vanskelig å slå fast akkurat hvilken type rollekonflikt hen opplevde. På den ene siden kan en si at de ulike rollene stilte motstridende krav, ettersom de alle egentlig krevde full oppmerksomhet fra I1, og kan slik sett omtales som interrollekonflikt. Samtidig handler det også om motstridende forventninger til I1, og kan også kalles intersenderrollekonflikt. Barna og barnas skole forventer at hen skal være til stede for dem, samtidig som studiestedet forventer at hen skal delta aktivt i studiesamlingen. Disse raske rolleskiftene skaper rollediskontinuitet, og kanskje også rolleoverbelastning, både som student og forelder. Hen blir pålagt en ekstrarolle som hjelpelærer, som en del av foreldrerollen som følge av covid-restriksjonene, samtidig som hen blir overlatt mer til seg selv og eget initiativ ettersom hens egen undervisning også er digital. For I1 førte denne rolleoverbelastningen til at studentrollen fikk ta mindre plass enn på de andre samlingene, ettersom hen da hadde mulighet til å skru av eget kamera og bare høre litt på forelesningene innimellom å hjelpe barna med deres skolearbeid.

Eksempelet med I1 må kanskje sees noe isolert sett, ettersom omstendighetene ikke er normalen. Samtidig blir det mer og mer vanlig med digitale løsninger, og mange

fleksible studier foregår også på nett, noe som gjør at disse hverdagsrollene som forelder og partner ofte kan komme i konflikt med studentrollen. Ofte blir studentrollen rett og slett overskygget av hverdagens andre forpliktelser, og dette var noe flere av informantene mine opplevde. Studentrollen ble bare skrudd på innimellom når det var nødvendig, og ellers fikk hverdagens andre roller og forpliktelser styre. Dette stemmer godt overens med Rønnings (2006b) forskning som viser at studentrollen ofte blir usynlig i hverdagen, og at studentidentiteten oppleves som sporadisk. For noen kan det hjelpe å flytte studiene ut av hjemmet, for å lettere finne ro, og sette av oppmerksom tid til studiene. Dette kommer frem både blant mine informanter, der flere brukte arbeidsplassen etter arbeidstid for å jobbe med studiene, men også Tønseth (2012) sin forskning viser at dette skillet kan være nyttig for flere. Hun fant også et skille mellom menn og kvinner med tanke på tidsutfordringer og forhandlinger med familie eller arbeidsgiver. Menn ser på arbeidsgiver som den største forhandlingspartneren, mens kvinnene har fokuset på familien. Dette er vanskelig å si noe om ut ifra mine data, ettersom jeg kun intervjuet en mann, og resten var kvinner. Basert på mitt lille utvalg ser det derimot ikke ut til at dette nødvendigvis er noe som utmerker seg med tanke på kjønn. Et større utvalg ville vært nødvendig for å kunne si noe mer om dette.

7 Avslutning og konklusjon

Den voksne, fleksible studenten møter mange utfordringer i sin tid som student, i kombinasjon med familie, arbeid og fritid. Det er for mange en evig runddans for å få tiden til å strekke til, og å tilpasse seg forpliktelser og andres behov. Det kan være lett å spørre seg hvorfor de i det hele tatt gidder, når det tilsynelatende er så mange aspekter som taler imot at de skal få det til. Likevel er det mange som velger å starte på slike fleksible studieløp, og disse voksne, fleksible studentene er i tillegg tilsynelatende mer motiverte enn den unge «tradisjonelle» studenten som har studiene som sitt hovedfokus.

Flere faktorer har blitt trukket frem som gjør at voksne, etablerte mennesker velger å starte på fleksible utdanningsløp. Voksne, etablerte mennesker har ofte sammensatte grunner til at de ønsker å starte på fleksible studieløp, og selv om deres motivasjon for å gjennomføre disse studieløpene ser ut til å være forbundet med egen arbeidssituasjon, er det likevel flere faktorer som spiller inn på både hva de motiveres av når de går inn i studieløpene, men også hvilke faktorer som er mest avgjørende underveis for å holde seg motiverte hele løpet.

Det er ikke nødvendigvis så lett å skille mellom hva de begrunner oppstarten med, og hva som er drivkraften deres for oppstart og gjennom løpet. Et tydeligere skille mellom motiv eller begrunnelse og motivasjon eller drivkraft kunne nok bidratt til bedre data for å svare på problemstillingen min. Felles for informantene mine er derimot at de alle har sett på de utfordringene de har møtt på i oppstart og underveis i studiene ikke har oversteget det de selv mener de har evner til å gjennomføre. Dermed vil jeg konkludere med at de alle har høye self-efficacy oppfatninger, og altså har stor tro på sine egne evner og muligheter til å fullføre studieløpene. Det kan tenkes at dette er en avgjørende faktor for at de alle stod løpet ut og fullførte, til tross for de utfordringene de møtte på veien.

Mine resultater skiller seg litt ut fra det Rønning (2006b; 2009) Tønseth (2012) skriver om utfordringer og konflikter som kan oppstå for studentene underveis i fleksible utdanningsløp. Selv om de fleste av informantene mine gav uttrykk for at det å begynne på studiene måtte være en felles avgjørelse med partner og arbeidsgiver for å være gjennomførbart, var det svært få som opplevde dette som spesielt utfordrende eller konfliktfylt. Det er mulig at dette er et resultat av at det stadig fokuseres mer på utvikling og videreutdanning i samfunnet generelt. At det er blitt mer vanlig å videreutdanne seg eller ta kurs, og at det derfor har blitt lettere å forhandle om, enn det kanskje var for ti år siden. Dette kan jeg selvsagt ikke konkludere med ut ifra et utvalg på fem personer, men det kan kanskje sees på som en tendens som er verdt å forske videre på. I en større studie kunne det vært interessant å utforske dette videre i et kjønnsrolleperspektiv. Mine intervjuer inkluderte kun en mann, og resten var kvinner. Dette gjorde det vanskelig å dra frem kjønnsforskjeller når det kommer til forhandlinger med familie og partner. Mye forskning viser derimot at kvinner ofte føler en sterkere forpliktelse overfor familien, og også opplever høyere forventninger og press fra partner og barn.

Selv om de voksne, fleksible studentene jeg har intervjuet i dette prosjektet stort sett ser ut til å ha en sterk motivasjon og tro på seg selv, er det ikke til å stikke under en stol at de påvirkes av kombinasjonen av studie, jobb, hjem og fritid. For noen var det avgjørende å beholde trening eller andre aktiviteter som en del av hverdagen, til tross for et større tidspress, mens andre lot det meste vike for studiene i de mest hektiske periodene. Det å kombinere studier med jobb og hjemmeliv bød også på utfordringer til en viss grad for informantene. Noen gav uttrykk for at det ikke bød på særlig store utfordringer, men innrømmet samtidig at det var klart det ble gjort omprioriteringer, og at noe måtte vike. Oftest var det fritidsaktiviteter eller sosiale sammenkomster informantene prioriterte bort, mens tiden med familien var viktig for alle informantene, og var det de var minst villig til å korte ned på. Det ser derimot ikke ut til at denne kombinasjonen førte til at informantene mine mistet motivasjonen eller ble mindre engasjerte i studiene på generelt grunnlag. Det kan heller se ut til at, kanskje spesielt tid med familien, gjorde at de la ned en større innsats for å jobbe effektivt med studiene når de først satte av tid til det, slik at det ikke gikk enda mer ut over familietiden.

Det er selvsagt ikke mulig å dra noen generaliserbare konklusjoner ut ifra begrensningene i omfanget av denne oppgaven, ettersom jeg har undersøkt et lite utvalg. Og som det kommer frem av dataene mine er det heller ingen entydige svar på hva spesifikt som motiverer disse voksne, fleksible studentene, eller hvordan studiemotivasjonen påvirkes av kombinasjonen studie, jobb, hjem og fritid. Det er derimot interessant å se hvordan noen aspekter ser ut til å gå igjen i det meste av tidligere forskning på tilsvarende grupper. Mitt bidrag kan likevel gi noen ideer til hvordan studiesteder bedre kan legge til rette for voksne, fleksible studenter, og trekker frem noen sider ved deres studietilværelse som kanskje ofte ikke legges så mye vekt på. Et annet spørsmål som kan være verdt å stille seg er om man må være så ressurssterk og ha så høye self-efficacy oppfatninger som informantene i dette prosjektet for å starte på og stå i et slikt fleksibelt studieløp. Alle informantene mine er initiativrike og ressurssterke personer, med høyskole eller universitetsutdannelse, men hva med de med lavere utdanning? Kompetansepresset i arbeids- og samfunnslivet strekker seg nok langt forbi akademikerne, og dette presset om stadig utvikling påvirker nok langt fler enn de som allerede er høyt utdannet. Dette kan kanskje være en idé for videre forskning å se mer på?

Referanser

- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(2), 151-163.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2007-02-02>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839x.00024>
- Boyadjieva, P. & Ilieva-Trichkova, P. (2021). Adult education as an agency and empowerment process. I P. Boyadjieva & P. Ilieva-Trichkova (Red.), *Adult education as empowerment* (s. 79-113). Palgrave Studies of Adult Education and Lifelong Learning. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_4
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Glassmeyer, D. M. & Dibbs, R.-A. (2012). Researching from a Distance: Using Live Web Conferencing to Mediate Data Collection. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(3), 292-302. <https://doi.org/10.1177/160940691201100308>
- Goulão, M. de F. (2014). The relationship between self-efficacy and academic achievement in adult learners. *Athens Journal of Education*, 1(3), 237-246.
<https://doi.org/10.30958/aje.1-3-4>
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå. Del 1: Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk*/[Doktorgradsavhandling, UiT].
- Grepperud, G. & Roos, G. (2007). Hvorfor begynner de?. I W. Rønning (Red.), *Den usynlige student: Voksne i fleksibel høyere utdanning* (s. 123-142). Tapir akademisk forlag.
- Janghorban, R., Roudsari, R. L. & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1).
<https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Jenkins, A. (2021). Patterns of participation and non-participation in learning in mid-life and their determinants. *International Journal of Lifelong Education*, 40(3), 215-228. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1937357>
- Jenner, B. M. & Myers, K. C. (2019). Intimacy, rapport, and exceptional disclosure: a comparison of in-person and mediated interview contexts, *International Journal of Social Research Methodology*, 22(2), 165-177,
<https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1512694>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lo Iacono, V., Symonds, P. & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103-117. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>

- Madsen, G., Tønseth, C., & Aarsand, L. (2021). Læring som livsstil og normalitet: Konstruksjoner av samfunnsborgere i kompetansereformens grunnlagsdokumenter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2588>
- Meld. St. 14 (2019–2020). *Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Merriam, S., B. & Baumgartner, L., M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (4.utg.). Jossey-Bass.
- Mirick, R. G. & Wladkowski, S. P. (2019). Skype in Qualitative Interviews: Participant and Researcher Perspectives. *The Qualitative Report*, 24(12), 3061-3072. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3632>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) (2022, 4.april). *Behandle personopplysninger i student- og forskningsprosjekt*. NTNU. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Behandle+personopplysninger+i+student-+og+forskningsprosjekt>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD) (2022, 4.april). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. NSD. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Roths, A., Lemos, M. S. & Gonçalves (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/0741713616669588>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Rønning, W., M. (2006a). Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier. En utfordring for voksne studenter. *Nordisk Pedagogikk*, 28(2), 104-122. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-02-03>
- Rønning, W., M. (2006b). Liv og læring – glimt fra voksne studenters erfaring med fleksibel utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(1), 29-40. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-01-04>
- Rønning, W., M. (2009). *Akademia som læringsarena – utfordringer og mestring: En studie av voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger i høyere utdanning* [Doktorgradsavhandling, NTNU].
- Salmons, J. (2012). Designing and conducting research with online interviews. I J., Salmons (Ed.), *Cases in online interview research* (s. 1-30). SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781506335155>
- Schunk, D. H. (1987). Self-Efficacy and Motivated Learning. I N., Hastings & J. Schwieso (Red.), *New directions in educational psychology: 2. Behaviour and motivation in the classroom* (s. 233-251). Routledge.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 207-231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2

- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: a research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229-235. <https://doi.org/10.1177/1468794115577011>
- Semmar, Y. (2006). Distance learners and academic achievement: The roles of self-efficacy, self-regulation and motivation. *Journal of Adult and Continuing Education*, 12(2), 244-256. <https://doi.org/10.7227/jace.12.2.9>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. (5. utg.). SAGE Publications.
- Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 29-54). Hans Reitzels Forlag.
- Teigen, Karl Halvor (2022, 18. april). *Motivasjon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/motivasjon>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thunberg, S. & Arnell, L. (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research – A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tønseth, C. (2012) Tid till lärande?. I L. Aarsand & P. Aarsand (Red.), *Familjeliv och lärande* (s. 105-122). Studentlitteratur AB.
- De Villiers, C., Farooq, M. B. & Molinari, M. (2021). Qualitative research interviews using online video technology – challenges and opportunities. *Meditari Accountancy Research*. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-03-2021-1252>
- Weller, S. (2017). Using internet video calls in qualitative (longitudinal) interviews: some implications for rapport. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 613-625. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1269505>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.2307/1163261>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide

Vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv

Vedlegg nr. 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg nr. 1

Intervjuguide

Problemstilling for oppgaven:

Hvordan motiveres voksne til fleksible studier i kombinasjonen studie, jobb, hjem og fritid?

Innledende spørsmål og bakgrunn:

- Hvordan er/var din hverdagssituasjon?
 - Eks: stillingsprosent og type stilling – leder, mellomleder etc., antall barn, partner, fritidsaktiviteter, tidsbruk/mangel, bosituasjon
- Hva var motivasjonen din for å begynne på et fleksibelt studieløp?
 - Eks: krav fra arbeidsgiver, bedre lønn/stilling/arbeidsvilkår, egen interesse, press fra andre

Hoveddel:

- Hvordan er/var det å være student igjen?
 - Eks: tydelig ekstrabelastning, omorganisering mtp tid, rollekonflikt
- Hvordan holdt du motivasjonen oppe underveis?
 - Eks: lærings/studiestrategier, støtte fra arbeidsgiver/familie/venner
 - Tok du noen spesielle grep for å holde på motivasjonen?
 - Kom den "av seg selv"?
- Støtte du på noen utfordringer i oppstarten eller underveis i studieløpet?
 - Eks: tilrettelegging fra arbeidsgiver og familie, tidsklemma, tilrettelegging av hverdagen, faglige utfordringer, lav motivasjon
- Hvor stor plass fikk studentrollen ta?
 - I hverdagen, arbeidstiden, hjemme, på samlinger
- Skjedde det noen forandringer i rollestrukturen i hjemmet, på arbeidsplassen eller i fritiden under studietiden?
- Første studentrollen til noen konflikter?
 - Eks: interne, familiære, på arbeidsplassen

Avslutning: andre kommentarer?

Vedlegg nr. 2

Hei! Vil du delta i et forskningsprosjekt?

Jeg ønsker å finne ut av hvordan voksne motiveres til fleksible studier i kombinasjon med jobb, hjem og fritid.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge din motivasjon for å starte på og gjennomføre et fleksibelt utdanningsløp i kombinasjon med jobb, hjem og fritid. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av studiet Master i Læring i Arbeidsliv og Samfunn ved Institutt for Pedagogikk og Livslang læring (IPL), NTNU Trondheim ønsker jeg (Ina) å se nærmere på hvilken rolle motivasjon spiller for voksne studenter i kombinasjonen mellom studie, jobb, hjem og fritid. Hva er motivasjonen for å starte et slikt studieløp? Hvordan holdes motivasjonen oppe gjennom studietiden? Hvilken innvirkning har motivasjon og mestringsforventninger for studieprogresjonen? Videre er det interessant å se på hvordan denne kombinasjonen av ulike roller utspiller seg i praksis i hverdagen. Eksempelvis hvor stor plass studentrollen får ta og hvordan dette oppleves for deg som voksen, fleksibel student. Jeg har valgt å fokusere på voksne i alderen 30-60 år, som gjennomfører, eller har gjennomført et fleksibelt utdanningsløp ved siden av jobb, hjem og fritid. Du mottar dette skrivet som følge av å være en del av denne målgruppen, og fordi du har vist interesse for å delta gjennom personer i mitt nettverk. Jeg ønsker å høre om dine erfaringer som voksen, fleksibel student, og håper derfor at du vil stille til intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/Institutt for pedagogikk og livslang læring står som ansvarlig institusjon for prosjektet, med min veileder Christin Tønseth som prosjektansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du faller innenfor målgruppen for prosjektet mitt får du spørsmål om å delta. Totalt vil det gjennomføres intervjuer med 4-8 respondenter. Gjennom personer i eget nettverk har jeg bedt om å få kontaktopplysninger til personer som faller innenfor utvalgsriteriene, der alle skal ha samtykket til at disse opplysningene deles med meg, uten at dette utgjør noen videre forpliktelse til deltakelse. Du får dette skrivet som følge av å ha samtykket til at jeg kan sende mer informasjon om prosjektet, og jeg håper at du ønsker å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til et intervju over Zoom. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter og bli tatt opp på en separat båndtaker. Kun jeg, Ina, vil være med under intervjuet i tillegg til deg. Det vil ikke bli tatt opptak av video. Opplysningene som innhentes om deg vil i hovedsak være om dine erfaringer og tanker

om studieløpet med tanke på motivasjon og rollekombinasjonen studie, jobb, hjem og fritid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn, enten ved å sende en e-post eller si fra under intervjuet. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av opplysninger anonymiseres og personopplysninger oppbevares adskilt fra transkripsjon og intervju i krypterte filer med passordbeskyttelse. Det er kun undertegnede og veileder som har tilgang til datamaterialet, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen i den ferdigstilte masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest i desember 2022. Etter prosjektets avslutning vil alle personopplysninger, intervjuopptak og transkripsjoner slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Christin Tønseth, christin.tonseth@ntnu.no eller meg Ina Hanken, ikhanken@stud.ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ina Hanken
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Voksnes motivasjon for fleksible studier i kombinasjon med jobb, hjem og fritid*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju over Zoom
- at det gjøres lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

880575

Prosjekttittel

Voksne i fleksible studieløp i kombinasjon med jobb, hjem og fritid.

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Christin Tønseth, christin.tonseth@ntnu.no, tlf: 73592872

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ina Katrin Oksavik Hanken, ikhanken@stud.ntnu.no, tlf: 95400812

Prosjektperiode

03.01.2022 - 31.12.2022

Vurdering (1)

14.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtalt med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

