

Nikoline Johansen Mjåseth

Selvregulering i fleksible studier

En kvalitativ studie av voksne studenters
opplevelse av evne og støtte til selvregulert
læring i fleksible studiekontekster

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn

Veileder: Astrid Margrethe Sølvberg

Juni 2024

Nikoline Johansen Mjåseth

Selvregulering i fleksible studier

En kvalitativ studie av voksne studenters opplevelse av evne og støtte til selvregulert læring i fleksible studiekontekster

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn
Veileder: Astrid Margrethe Sølvberg
Juni 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Stadig flere voksne studenter velger å følge fleksible studieløp. Felles for mange av disse er at mye av læringsaktiviteten foregår utenfor campus og at de kombinerer studiene med arbeid, familieliv og andre forpliktelser. Disse kontekstuelle rammene bidrar til at studenter i fleksible studier i stor grad må evne å initiere og styre egen læringsprosess. Selv om selvregulert læring på mange måter er en individuell prosess, bygger denne også på samsillet mellom individ, adferd og miljø. Opplæring, tilrettelegging og støtte fra utdanningsinstitusjonen og undervisere spiller derfor en viktig rolle i utviklingen av evne til selvregulering. Hensikten til studien er å bidra til økt forståelse om hvordan fleksible studenter opplever selvregulert læring og hvordan behovene deres kan bli ytterligere anerkjent og tilrettelagt for i utformingen av undervisningspraksiser. Dette utforskes gjennom problemstillingen:

Hvordan opplever voksne i fleksible studier egen evne til selvregulert læring og hvordan opplever de støtten de får fra utdanningsinstitusjonen til å utvikle seg som selvregulerte lærende?

For å belyse problemstillingen har det blitt anvendt et kvalitativt forskningsdesign. Forskningsdesignet bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring. Datainnsamlingen ble gjort gjennom semistrukturerte intervjuer med fem studenter i fleksible studier. Videre ble det empiriske materialet tematisk analysert for å utforske den dypere meningen av deltakernes opplevelser fra deltakelse i fleksible studier. Teorier og modeller om selvregulert læring, utvikling av selvreguleringsevne og motivasjon og mestringsstro utgjør det teoretiske rammeverket.

Gjennom tematisk analyse av intervjumaterialet ble tre fremtredende temaer med tilhørende underkategorier identifisert: *forberedelse, gjennomføring* og *etterarbeid*. Disse temaene reflekterer hvordan studentenes evne og behov for støtte til selvregulering kan ses i lys av tre faser i en læringsprosess. Studien viser at studentene har behov for støtte og tilrettelegging for selvregulering under alle disse fasene. Basert på disse funnene presenteres en didaktisk struktur som kan støtte undervisere og utdanningsinstitusjoner i arbeidet med å utforme undervisningspraksiser som støtter opp om selvregulert læring i fleksible studier.

Abstract

An increasing number of adult students choose to follow flexible study programs. A common denominator for many of these students is that most of their engagement in learning activities happens off-campus. In addition, they often balance their studies with work, family life, and other obligations. These contextual frameworks require that students in flexible studies are able to initiate and control their own learning process. Although self-regulated learning is focused on the individual's ability to self-regulate, this process is based on the interaction between individual, behavioral and environmental factors. Thus, instruction, facilitation and support from the educational institution and educators play an important role in the development of self-regulation as a skill. The aim of this study is to provide insight into how flexible students experience self-regulated learning and how teaching practices may be designed in order to meet their needs. The study was guided by the research question:

How do adults in flexible studies experience their own ability for self-regulated learning, and how do they perceive the support they receive from the educational institution in developing as self-regulated learners?

To explore the research question, a qualitative research design has been employed. The research design is grounded in a phenomenological and hermeneutic methodology. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with five students attending flexible study programs. The data was analysed using thematic analysis in order to explore the deeper meaning of the participants' experiences from participation in flexible studies. Theories and models on self-regulated learning, the development of self-regulatory skills, and motivation and self-efficacy, serves as the theoretical framework.

Based on the thematic analysis of the empirical data, three overarching themes, with corresponding sub themes, were identified: *Preparation, implementation* and *post-processing*. These themes reflect how students' ability to self-regulate, and their need for support in the self-regulatory process, may be understood according to three phases in a learning process. The findings indicate that students require support and facilitation in self-regulation throughout all stages of the learning process. Based on the findings, a didactical structure is presented. The aim of this didactical structure is to assist educators in designing teaching practices that support self-regulated learning among adults in flexible studies.

Forord

Etter et langt og innholdsrikt utdanningsløp er tiden inne for å levere den siste og viktigste oppgaven. Arbeidet med dette prosjektet har gitt meg mulighet til å fordype meg i et tema som jeg synes er både viktig og spennende. Prosessen fra idé til ferdigstilling har vært engasjerende, lærerik og til tider krevende. Jeg er dypt takknemlig for alle som har hjulpet meg på veien.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til deltakerne som har stilt opp og viet sin tid til prosjektet. Deres vilje til å dele refleksjoner og erfaringer fra fleksible studier er det som har gjort dette mulig.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til min veileder Astrid Margrethe Sølvsberg. Takk for alle gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Etter hver veiledningstime har jeg gått ut døra med ny inspirasjon, motivasjon og tro på meg selv. Din støtte og det engasjementet du har vist for prosjektet mitt har vært uvurderlig!

Tusen takk til pappa som alltid har vært min største støttespiller. Fra barneskole til masterstudie har du alltid vært der med moralsk støtte, gode innspill og uendelig engasjement for det jeg driver med. Nå kan man trygt si at jeg går i dine fotspor!

Tusen takk til mamma for heiarop og gode avkoblinger underveis i arbeidet. Takk for at du alltid har troen på meg og støtter meg i alt jeg gjør!

Til slutt en stor takk til Emil. Takk for alle Kinder Maxi som ytre motivasjon når det har trengtes som mest. To masterskrivende studenter under samme tak har til tider vært utfordrende, men mest av alt har det vært fint å være to om det.

God lesing!

Nikoline Johansen Mjåseth, mai 2024

Innholdsfortegnelse

Figurer	xi
1. Innledning	12
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema.....	12
1.2 Problemformulering	13
1.3 Definisjon av sentrale begreper.....	13
1.3.1 Fleksibel utdanning.....	13
1.3.2 Den voksne, fleksible student.....	14
1.4 Oppgavens oppbygging	14
2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	16
2.1 Selvregulering i fleksibel utdanning.....	16
2.2 Selvregulert læring i sosial-kognitivt perspektiv	16
2.3 Tro på egen mestring	17
2.4 Fire antagelser om selvregulert læring	18
2.5 Faser i selvregulert læring.....	18
2.6 Utvikling av selvregulert læring.....	20
2.7 Støtte til utvikling av selvregulert læring	21
3. Metode.....	23
3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring.....	23
3.1.1 Kvalitative forskningsintervju	23
3.1.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	23
3.1.3 Semistrukturert intervju	24
3.2 Utvalg og rekruttering	25
3.2.1 Utvalg og rekruttering av deltakere	25
3.3 Praktisk gjennomføring.....	26
3.3.1 Utforming av intervjuguide	26
3.3.2 Pilotintervju og planlegging	27
3.3.3 Gjennomføring av intervjuer.....	28
3.4 Transkribering av intervjuer	28
3.5 Analytisk metode.....	30
3.5.1 Tematisk analyse	30
3.6 Refleksjoner og etiske overveielser	31
3.6.1 Forskningsetikk.....	31
3.6.2 Forskerrollen, refleksivitet og transparens	33
3.7 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning	34
4. Analyse og drøfting av funn.....	36

4.1	Forberedelse.....	37
4.1.1	Selv-initiert styring og disponering av tid.....	37
4.1.2	Studiestedets støtte til tidsstyring og forberedelse	39
4.2	Gjennomføring	42
4.2.1	Relasjon til medstudenter	42
4.2.2	Relevant og praksisnært fagstoff.....	45
4.3	Etterarbeid.....	46
4.3.1	Tilbakemeldinger og refleksjon	46
5.	Hovedfunn og praktiske implikasjoner.....	50
5.1	Begrensninger	54
5.2	Forslag til videre forskning	54
	Referanser	55
	Vedlegg	61
	Vedlegg 1: Intervjuguide	61
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	63
	Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT.....	66
	Vedlegg 4: Utlysning	67

Figurer

Figur 1: Hovedtemaer og underkategorier	36
Figur 2: Didaktisk struktur for implementering af støtte til selvregulert læring	51

1. Innledning

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Stadig flere studenter velger å følge fleksible studieløp. Spesielt under Covid-pandemien så vi en kraftig økning i andelen studenter som deltar i fleksible utdanningsprogrammer. Mellom 2019 og 2021 økte antallet studenter registrert på desentraliserte og nettbaserte studieprogrammer med 33 prosent (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2023). Dette er langt høyere enn den samlede studentveksten som hadde en årlig økning på 4 prosent i den samme perioden (Lervåg, 2023). Oppslutningen rundt fleksible utdanningstilbud ser heller ikke ut til å avta i årene etter pandemien, da det kun er registrert marginalt lavere oppslutning om slike tilbud i 2022 sammenlignet med 2021 (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2023). Hvis man i tillegg til desentraliserte og nettbaserte programmer inkluderer deltidsstudier, er 25 prosent av dagens studenter registrert på fleksible studieprogrammer (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2023). På bakgrunn av denne økende oppslutningen rundt fleksible studier trengs økt kunnskap om fleksible studier og denne studentgruppen for å kunne utvikle og forbedre disse tilbudene i fremtiden.

Siden store deler av læringen i fleksible studiekontekster foregår på egenhånd uten undervisere eller medstudenter til stede, kreves det høy grad av selvstendighet fra studentene for å lykkes. Studenten står selv i stor grad ansvarlig for læringen, noe som krever at de er i stand til å initiere, kontrollere og styre denne på egenhånd (Rønning, 2007). Teorier og forskning om selvregulert læring blir derfor svært relevant når vi ser på denne gruppen studenter. Selvregulert læring er en prosess hvor studenten selv setter seg mål for læringen, for så å overvåke, regulere og kontrollere sin egen atferd, kognisjon og motivasjon (Pintrich, 2000, s. 453). Selvregulerte studenter er metakognitivt aktive under læringsprosessen og har evne til å tilpasse læringsstrategiene sine etter det oppgaven krever (Schunk & Zimmerman, 1994). Denne evnen til å regulere egen læring har vist seg å ha stor betydning for læringsprestasjoner hos både barn og voksne (Bandura, 1986, i Rønning, 2007; Zimmerman, 2011).

Voksne i fleksible studier er en svært heterogen gruppe, og deres evne til selvregulert læring vil naturligvis være ulikt fra student til student. Med tanke på voksnes behov for å være selvregulerte i fleksible studiekontekster finner jeg det interessant å se på *hvordan disse studentene opplever sin evne til selvregulering og hvordan de opplever støtten de får fra utdanningsinstitusjonen for å utvikle egen selvregulering*. Selv om studentene i stor grad har ansvar for egen læring, ligger hovedansvaret for opplæringen og for å utvikle en praksis som tilrettelegger for dette hos utdanningsinstitusjonene (St. meld. nr. 27, 2000-2001, s. 26). I følge Winne (1997) er alle i stand til å regulere sin egen læring til en viss grad, men kvaliteten og kvantiteten på denne prosessen er ulik fra person til person (i Zimmerman, 2000). Selv om selvregulert læring i stor grad handler om individets egen evne til selvregulering, er dette en prosess som bygger på samspillet mellom individ, adferd og miljøet rundt (Bandura, 1986). Den opplæringen og støtten studenter får fra utdanningsinstitusjonen og undervisere spiller derfor en viktig rolle i utviklingen av evnen til selvregulering.

Det finnes mange ulike teoretiske tilnærminger til hvordan selvregulert læring utvikles hos individet, men felles for disse er at de ser på sosial interaksjon som vesentlig for denne utviklingen (Schunk, 1999, i Bråten et al., 2002). I lys av Banduras sosialkognitive teori presenterer Schunk en antagelse om at ferdigheter i selvregulert læring raskest blir tilegnet ved å betrakte hvordan andre løser oppgaver, få direkte opplæring og veiledning i selvregulering og ved å bli oppmuntret i læringsprosessen (Schunk, 1999, i Bråten et al., 2002). Det er først etter observasjon, interaksjon og veiledning at individet internaliserer og kan benytte disse læringsstrategiene (Schunk & Zimmerman, 1997, i Bråten et al., 2002). Likevel er det lite enighet blant forskere om hvor stor plass veiledning i selvregulert læring bør ha i opplæringen, eller om hvorvidt denne opplæringen kun bør være en integrert del av den faglige opplæringen eller noe som blir instruert mer eksplisitt. Til tross for at flere studier viser en klar sammenheng mellom eksplisitt opplæring i selvregulert læring og akademiske prestasjoner tilbyr få universiteter direkte opplæring i dette (Rosário et al., 2015).

1.2 Problemformulering

Med bakgrunn i dette temaet har jeg som mål å undersøke hva voksne studenter tenker om sin egen evne til selvregulert læring og hvordan de opplever den støtten de får fra undervisere og utdanningsinstitusjonen for å utvikle denne. Formålet med prosjektet er å bidra til økt forståelse om hvordan fleksible studenter opplever selvregulert læring og gi innsikt i hvorvidt mer støtte og tilrettelegging er nødvendig for å møte disse studentenes behov. Med hensyn til dette lyder oppgavens problemstilling som følger:

Hvordan opplever voksne i fleksible studier egen evne til selvregulert læring og hvordan opplever de støtten de får fra utdanningsinstitusjonen til å utvikle seg som selvregulerte lærende?

Det empiriske grunnlaget for å belyse problemstillingen er data innhentet gjennom 5 kvalitative intervjuer med voksne studenter som tilhører studieprogrammer som faller under betegnelsen fleksible studier. Jeg vil i det følgende redegjøre for hva som i denne sammenhengen legges i begrepene *fleksibel utdanning* og *voksne studenter*.

1.3 Definisjon av sentrale begreper

1.3.1 Fleksibel utdanning

«Fleksibel utdanning» er et komplekst begrep som kan forstås på mange ulike måter. Det finnes ikke én entydig definisjon av begrepet, men to aspekter som er vanlig å legge til grunn er at tilbudet tilrettelegger for individuell valgfrihet og mulighet for å gjøre individuelle tilpasninger (Wollscheid et al., 2020). Flexibilitet i utdanning kan gjøres langs flere ulike dimensjoner. Utdanningsprogrammet må tilby individuelle valg eller tilpasninger innen minst én av disse dimensjonene for å kunne kategoriseres som fleksibelt (Wollscheid et al., 2020). Ulike forskere opererer med ulike inndelinger av disse fleksibilitetsdimensjonene. For eksempel deler Collis og Moonen (2002) fleksibilitet inn i 5 dimensjoner, mens Casey og Wilson (2005) opererer med hele 19 ulike dimensjoner. Jeg har valgt å legge en mer nylig kategorisering til grunn. Denne ble introdusert av Li og Wong (2018) og deler fleksibilitet inn i 8 ulike dimensjoner; tid, innhold, opptakskrav, logistikk, undervisningsopplegg, vurdering, ressurs- og støttefunksjoner og læringsorientering eller læringsmål.

Selv om alle disse dimensjonene kan skape fleksibilitet i utdanningen, blir det i denne sammenhengen nødvendig å skille mellom *fleksibilitet* i ordinære studietilbud og *fleksible studier*. I takt med den teknologiske utviklingen har de aller fleste studietilbud i dag implementert bruk av digitale læringsverktøy og digitale media til undervisning og kommunikasjon (Børsheim, 2012). Slike verktøy bidrar til å skape fleksibilitet langs ulike dimensjoner i ordinære studietilbud. Spesielt etter Covid-pandemien ser vi at flere ordinære studier implementerer bruk av digitale forelesninger som kan gi fleksibilitet i dimensjonene tid og undervisningsopplegg. Disse studiene krever likevel fysisk oppmøte i de fleste studieaktiviteter, og vil derfor ikke være tilgjengelig for studenter som bor langt unna studiestedet eller har store jobbstillinger. I denne oppgaven vil derfor betegnelsen fleksibel utdanning begrense seg til å brukes som samlebegrep på utdanningsprogrammer som er fleksibelt organisert. Under betegnelsen finner vi samlingsbaserte studier, desentraliserte studier, fjernstudier, heldigitale studier og hybrid-studier, eller flere av disse i kombinasjon.

1.3.2 Den voksne, fleksible student

Fleksibel utdanning handler om å gjøre utdanningen tilgjengelig for de som ellers ikke kunne deltatt, og retter seg særlig mot de som ikke vil eller har mulighet til å ha utdanning som sin hovedbeskjeftigelse (Dahlöf & Grepperud, 2000, i Rønning, 2007). Gjennom å øke tilgangen til utdanning og kompetanse er fleksible studier også med på å bygge opp om livslang læring som en sentral del av UH-sektorens overordnede samfunnsoppdrag (Korseberg et al., 2021). Studentene som velger fleksible studier er ofte eldre enn de som velger ordinære utdanningsprogrammer. Av den totale studentmassen er 75 prosent under 30 år, mens det i fleksible programmer kun er 31 prosent som befinner seg i denne aldersgruppen (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2023). Felles for mange av disse studentene er også at de kombinerer studiene med andre forpliktelser, som jobb og familie (Rønning, 2007).

Denne studentgruppen gis ulike betegnelser i litteraturen, der de to vanligste er å enten definere gruppen basert på alder eller som «ikke-tradisjonelle studenter» (Chao, 2009; Rønning, 2007). Begrepet «ikke-tradisjonelle studenter» refererer til at gruppen står i kontrast til det som ofte blir omtalt som «tradisjonelle studenter». «Tradisjonelle studenter» karakteriseres av at de er unge, begynner rett på studier etter videregående og at studiene er deres primære beskjeftigelse under studietiden (Choy, 2002, i Renner & Skursha, 2022). «Ikke-tradisjonelle studenter» brukes på den andre siden om de som ikke har utdanningen som sin primære beskjeftigelse, ikke startet rett på studier etter videregående og/eller er eneforsørgere for barn (Choy, 2002, i Renner & Skursha, 2022). Med bakgrunn i det økte mangfoldet vi har sett i studentmassen, har dette begrepet imidlertid blitt mer misvisende. Majoriteten av dagens studenter har i dag karakteristikk som ville definert dem som «ikke-tradisjonelle» (Rønning, 2007; Chen, 2017). I denne oppgaven vil jeg derfor i stedet bruke begrepet «voksne studenter». Heller ikke dette begrepet har en entydig definisjon i litteraturen, men begrepet vil i denne sammenhengen benyttes om studenter som er 25 år eller eldre (Renner & Skursha, 2022; Rønning, 2007). Begrepet «den voksne, fleksible student» refererer i oppgaven derfor til studenter som er over 25 år og som studerer i fleksibelt organiserte studieprogrammer.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av fem hovedkapitler. Dette første kapittelet har gitt en kort introduksjon og aktualisering av oppgavens tema, samt presentert studiens

problemstilling og redegjort for sentrale begreper. Kapittel 2 redegjør for oppgavens teoretiske forankring og presenterer aktuell tidligere forskning som er gjort på temaet. I kapittel 3 presenteres og begrunnes oppgavens metode, forskningsdesign, vitenskapsteoretisk forankring og praktiske gjennomføring. Her diskuteres og reflekteres det også over min rolle som forsker, forskningsetiske overveielser og kvalitetskriterier i kvalitativ forskning. I kapittel 4 analyseres og drøftes funnene fra datamaterialet, før jeg i kapittel 5 diskuterer analysens hovedfunn, studiens praktiske implikasjoner og gir forslag til relevante retninger for videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

2.1 Selvregulering i fleksibel utdanning

Som introdusert i kapittel 1 krever fleksible studiekontekster at studentene i stor grad er selvstendige i læringsarbeidet sitt og har evne til å ta ansvar for egen læringsprosess. Studenter som deltar i fleksible studier har ofte mindre undervisningsaktivitet og mindre fysiske møter med undervisere og medstudenter enn studenter i ordinære studieprogrammer. De sjonglerer også ofte flere ulike roller samtidig, der studiene kombineres med for eksempel arbeids- og familieforpliktelser (Rønning, 2007; Bellare et al., 2023). Dette gjør at voksne, fleksible studenter både er overlatt til seg selv store deler av tiden, og at de har flere ulike forpliktelser som konkurrerer om tiden og oppmerksomheten deres (Rønning, 2009). For å lykkes i fleksible studier er det derfor en forutsetning at individet evner å effektivt styre egen læring. Teorier og forskning om selvregulert læring blir derfor et godt utgangspunkt for å analysere og forstå fleksible studenters læring og hvordan den fleksible studiekonteksten påvirker denne.

2.2 Selvregulert læring i sosial-kognitivt perspektiv

I følge Zimmerman (2000) er evne til selvregulering en av menneskets viktigste kvaliteter. Forskning og teorier om selvregulert læring oppsto på midten av 1980-tallet og ønsket å utforske hvordan studenter kan utvikle seg til å bli eksperter på egen læringsprosess (Zimmerman, 2001). Selvregulering kan defineres som en prosess der individet setter seg mål og aktivt initierer og opprettholder oppfatninger, atferd og følelser som er systematisk rettet mot å nå disse målene (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Selvregulerte studenter planlegger, overvåker og kontrollerer sin egen læringsprosess for å nå sine akademiske mål, og de er også i stand til å gjøre tilpasninger underveis i læringsarbeidet dersom de opplever dette som nødvendig (Zimmerman, 2002). Studenter med høy evne til selvregulering er derfor ikke like avhengige av undervisere eller andre instruktører i læringsarbeidet som studenter med lav selvreguleringsevne (Zimmerman, 1989).

Mye av dagens forskning knyttet til selvregulering er forankret i sosial-kognitiv teori, hvor læring ses som en tett interaksjonsprosess mellom individ, adferd og omgivelsene rundt (Bandura, 1986). Denne tilnærmingen skifter synet på læring bort fra læring som noe passivt som skjer med individet i lærings situasjoner, over til en forståelse av læring som en proaktiv prosess studentene gjør for å utvikle sine evner og læringsmiljøet rundt seg (Zimmerman, 1990; Zimmerman, 2001). I følge Bandura (1986) har individet en iboende agens som gjør dem i stand til å utøve en viss kontroll over både personlige faktorer som kognisjon og motivasjon, sine egne handlinger og sine omgivelser. I sosial-kognitiv teori står individ, atferd og kontekst i et triadisk gjensidighetsforhold, hvor alle disse tre elementene vil ha påvirkning på selvregulering (Zimmerman, 1989). Selvregulering i læringsprosessen bestemmes derfor ikke kun av personlige prosesser, men blir i stor grad påvirket av atferdshendelser og omgivelsene rundt (Schunk, 2001).

2.3 Tro på egen mestring

Effektiv selvregulering forutsetter at individet har tro på sine egne evner til å utføre oppgaven og nå målene sine (Schunk, 1994). Dette gjør Bandura (1978) sin teori om mestringstro (self-efficacy) relevant for å undersøke fleksible studenters evne til selvregulering. Mestringstro handler om individets tro på at man kan oppnå ønskede effekter gjennom handlingene sine (Bandura, 1978). Bandura definerer mestringstro som: «*beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments.*» (1997, s. 3). Hvilke forventninger man har til egen mestring kan påvirke både hvilke oppgaver man velger å begi seg ut på, hvilken innsats man legger i oppgaven og hvor utholdende man er dersom oppgaven blir vanskelig (Bandura, 1997). Et individs mestringstro kan være ulikt fra kontekst til kontekst. For eksempel kan en student ha høy mestringstro i ett fag og dårligere mestringstro i et annet. Likevel har mestringstro i følge Bandura (1978) en tendens til å generalisere seg også til andre situasjoner, men dette skjer imidlertid oftest når situasjonene er relativt like.

I følge Bandura (1978) kan mestringstro bli utledet eller styrket fra fire hovedkilder; *mestringserfaringer* (performance accomplishments), *observasjon av andres erfaringer* (vicarious experience), *verbal overtalelse* (verbal persuasion), og *emosjonelle og fysiologiske tilstander* (physiological state/emotional arousal).

Individets egne *mestringserfaringer* har stor betydning for videre tro på egen mestring. Når man gjennomfører en oppgave og lykkes vil dette gi økt mestringstro, mens mislykkede forsøk kan føre til lavere mestringstro (Bandura, 1978). Mislykkede forsøk har ofte spesielt negative konsekvenser for individets mestringstro dersom dette skjer tidlig i hendelsesforløpet. Etterhvert som individet har bygd seg opp en sterk mestringstro gjennom gjentatte suksessfulle prestasjoner, vil individet takle sporadiske feil bedre og feilene vil sannsynligvis ha mindre innvirkning på videre mestringstro (Bandura, 1978; Wood & Bandura, 1989). Sporadiske feiltrinn kan også i noen tilfeller ha positive virkninger på mestringstro. Dette kan skje dersom individet opplever at de gjennom vedvarende innsats kan overkomme utfordringene og lykkes i neste forsøk (Bandura, 1978). Hvilke konsekvenser feil får for individets tro på egen mestring er på denne måten både avhengig av hvilket tidspunkt feilen forekommer på, og av individets tidligere mønster av mestringserfaringer (Bandura, 1978).

I tillegg til egne mestringserfaringer er også *observasjon av andres erfaringer* en kilde til mestringstro. Når man observerer at andre lykkes med vanskelige oppgaver eller håndterer vanskelige situasjoner kan dette gi tro på at man selv også kan klare oppgaven eller forbedre sin håndtering dersom man legger inn god innsats og er utholdende i arbeidet (Bandura, 1978). På denne måten fungerer sosial sammenligning gjennom modeller inn på individets mestringstro. Effekten andres mestringserfaringer har på mestringstroen vil være avhengig av ulike faktorer. Man vil i større grad bli påvirket av sosiale modeller som deler likhetstrekk med seg selv, da dette vil ha mer personlig relevans for individet (Bandura, 1978; Wood & Bandura, 1989). Observasjon av andres erfaringer vil likevel sjeldent ha like stor påvirkning på mestringstro som personlig opplevde erfaringer. Mestringstro som alene er basert på andres erfaringer vil ofte være både svakere og mer sårbar ovenfor konsekvensene av påfølgende mislykkede forsøk, enn mestringstro basert på egne mestringserfaringer (Bandura, 1978).

En tredje kilde til mestringstro er *verbal overtalelse* fra andre. Oppmuntring og overtalelse fra andre kan gi individet tro på at de har mulighet til å lykkes dersom de

mobiliserer ferdighetene sine og yter sitt beste (Bandura, 1978). Denne kilden til mestringstro blir også sett på som mindre effektiv enn egne mestringserfaringer, da den ikke gir individet egne, autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1978). I tillegg kan det oppstå avvik mellom den forventningen som oppstår gjennom overtalelse fra andre og utfallet av forsøket, noe som kan være negativt for mestringstroen. Likevel kan verbal oppmuntring underveis i forsøket være med å øke individets innsats og utholdenhet i oppgaven, og på denne måten bidra til økt suksess i gjennomføringen og dermed også egne, autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1978).

Individets *emosjonelle og fysiologiske tilstander* kan også ha innvirkning på mestringstro. De fysiske og emosjonelle reaksjonene man opplever under utførelsen av en oppgave kan påvirke troen på egen mestring (Bandura, 1978). Stressende og belastende situasjoner kan for eksempel føre til angst og mistro til sine evner. Hvordan man håndterer disse situasjonene kan også få betydning for den videre troen på om man er i stand til å håndtere vanskelige situasjoner. Det kan derfor ha positiv effekt på mestringstro dersom man effektivt kan regulere sine egne følelser og arbeide for å redusere stressnivået sitt (Wood & Bandura, 1989).

2.4 Fire antagelser om selvregulert læring

Pintrich presenterer fire antagelser som han hevder er felles for de fleste modellene innen selvregulert læring (2000; 2004). *Den første antagelsen* handler om at læring er en aktiv og konstruktiv prosess der den lærende er med å skape sine egne mål, strategier og meninger ut i fra sitt eksterne og interne miljø (Pintrich, 2004, s. 387). *Den andre antagelsen* handler om at modeller for selvregulering har som forutsetning at individet er i stand til å overvåke, kontrollere og regulere aspekter ved sin egen kognisjon, motivasjon og atferd, samt aspekter ved omgivelsene disse prosessene er en del av (Pintrich, 2004). Dette betyr likevel ikke at individet er nødt til å mestre dette til enhver tid eller i alle kontekster, men at de har generell evne til dette (Pintrich, 2004). Pintrich (2004) sin *tredje antagelse* handler om at modeller for selvregulert læring opererer med standarder eller kriterier som de lærende sammenligner seg med. Studentene setter seg mål eller standarder de ønsker å arbeide mot, for så å måle seg opp mot disse standardene. På denne måten kan individet underveis i læringsprosessen vurdere om de er på riktig vei for å nå målene sine, eller om det er nødvendig å gjøre endringer i tilnærmingen for å lykkes (Pintrich, 2004). *Den fjerde og siste antagelsen* Pintrich presenterer handler om at selvregulert læring kan fungere som en slags formidler mellom individets personlige egenskaper og kontekstuelle faktorer på den ene siden, og individets læringsprestasjoner eller læringsresultat på den andre siden (Pintrich, 2004). Dette betyr at egenskaper både ved individet og konteksten har innvirkning på individets evne til selvregulering, og at selvreguleringen igjen har direkte innvirkning på den lærende sine prestasjoner og resultater (Bråten, 2002).

2.5 Faser i selvregulert læring

Det finnes flere ulike modeller som beskriver selvregulert læring som en prosess bestående av ulike faser (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000). Disse fasene er sykliske, som vil si at hver fase påvirker den neste og at virkningen fra den siste fasen igjen påvirker den første fasen. Selv om fasene representerer en generell syklisk prosess, er det ikke et sterkt holdepunkt for at disse må skje i en lineær rekkefølge der tidlige faser alltid må forekomme før de senere fasene (Pintrich, 2000). Ulike forskere benytter seg av ulike inndelinger av prosessfasene, der blant annet Zimmerman (1998; 2000; 2002)

deler prosessen inn i tre, mens Pintrich (2000) deler prosessen inn i fire faser. Jeg har valgt å anvende Zimmerman (2002) sin tredelte inndeling som består av *planleggingsfasen* (forethought phase), *prestasjonsfasen* (performance phase) og *selvrefleksjonsfasen* (self-reflection phase).

Den første fasen, *planleggingsfasen*, refererer til de prosessene som skjer før selve læringsaktiviteten (Zimmerman, 2002). I denne fasen forbereder studenten læringsprosessen sin gjennom oppgaveanalyse og selvmotivering. Oppgaveanalyse involverer å sette seg mål for læringen og strategisk planlegge gjennomføringen av læringsprosessen for å oppnå ønsket utbytte (Zimmerman, 2002). Individuer som setter seg læringsmål og legger inn en innsats for å planlegge læringsprosessen sin og hvilke strategier de skal anvende for å nå læringsmålene sine gjør det ofte bedre akademisk enn de som mislykkes med dette (Zimmerman, 2002; Bråten, 2002). Den andre delen av planleggingsfasen er selvmotivering. Selvmotivering handler om studentene sine oppfatninger om læring, som egne forventninger til mestring og resultater. Zimmerman (2002) hevder videre at evnen til målsetning og strategisk planlegging også vil ha positive innvirkninger på individets interesse og motivasjon for gjennomføringen av oppgaven. I tillegg vil dette bidra til at individet aktiverer høye forventninger til egen mestring, som er et viktig grunnlag for effektiv selvregulering (Bandura, 1986; Schunk, 1994).

Den andre fasen, *prestasjonsfasen*, refererer til den prosessen som foregår under den faktiske gjennomføringen av oppgaven (Zimmerman, 2002). Zimmerman (2002) deler denne fasen inn i to; *selvkontroll* og *selvobservasjon*. *Selvkontroll* handler om aktivisering av de læringsstrategiene som ble planlagt under planleggingsfasen. Metoder for selvkontroll kan være ulike former for kognitive strategier som for eksempel fokus- og oppgavestrategier, visualisering og selvinstruksjon (Zimmerman, 2002). Underveis i denne fasen må studenten også forsøke å skjerme seg fra ulike indre og ytre distraksjoner som kan ta fokus bort fra den foreliggende oppgaven (Bråten, 2002). Samtidig benytter selvregulerte studenter *selvobservasjon* for å overvåke fremgangen sin og vurdere hvordan de ligger an i forhold til de målene de har satt seg i planleggingsfasen. Gjennom å aktivt overvåke sin egen læring kan studentene skaffe seg oversikt over sin egen læringsprosess, og på denne måten få innsikt i hvorvidt de kan fortsette slik de gjør eller om det er behov for å endre strategibruken sin for å sikre at oppgaven blir tilfredsstillende løst (Bråten, 2002). Selvobservasjon er derfor et viktig verktøy for å identifisere sin egen utvikling og forstå hva som fungerer godt og hva man kan forbedre ved egen læringsprosess. Også i prestasjonsfasen spiller mestringsforventning en viktig rolle, da realisering av de forventningene man satte til seg selv i planleggingsfasen vil gi både økt tro på, og motivasjon for, videre framgang (Schunk & Ertmer, 2000).

Den tredje fasen, *selvrefleksjon*, refererer til den prosessen som foregår etter selve læringen. Zimmerman (2002) deler også denne fasen inn i to deler, bestående av *selvevaluering* og *selvreaksjon*. I selvevaluering ligger det at studentene evaluerer sin egen læringsprestasjon med utgangspunkt i enten sine egne tidligere prestasjoner, andre sine prestasjoner, eller opp mot fastsatte standarder (Zimmerman, 2002). Selvregulerte individer reflekterer også over årsakene til at de presterte slik som de gjorde med utgangspunkt i de anvendte læringsstrategiene. Dersom man presterer dårligere enn målsetningen sin vil studenter med høy grad av selvregulering evne å tilskrive dette til manglende eller feil bruk av læringsstrategier (Bråten, 2002). Dette kan virke positivt inn på motivasjonen, fordi det betyr at implementering av andre strategier kan føre til bedre

resultater dersom man forsøker på nytt. Motsatt kan det å attribuere dårlige prestasjoner til statisk evne (fixed ability) ha negative konsekvenser for motivasjonen, da dette impliserer at man ikke kan oppnå ønskede resultater selv om man i neste forsøk tilpasser strategiene sine (Dweck, 1999; Zimmerman, 2002). *Selvreaksjon* handler om affektive reaksjoner på utfallet av læringsprosessen. Dette innebærer blant annet følelser av tilfredshet og stolthet ovenfor sin egen prestasjon (Zimmerman, 2002). Dersom man opplever høy grad av selvtilfredshet vil dette være med å øke motivasjonen for videre læring, mens lav selvtilfredshet kan gi negative virkninger for videre læring (Schunk, 2001). Noen kan for eksempel reagere defensivt dersom de mislykkes med å nå målene sine, og derfor velge å trekke seg bort fra eller unngå fremtidige læringsforsøk (Zimmerman, 2002). Dette viser hvordan modellens sykliske ring sluttes, ved at resultatene fra selvrefleksjonsfasen påvirker planleggingsfasen i neste læringsforsøk. Selvregulert læring kan på denne måten forstås som en prosess der studentene jevnlig vender tilbake til de samme psykologiske delprosessene, som etterhvert blir mer og mer tilpasset på veien for å mestre læringsmålene sine (Zimmerman, 2000).

Selv om Zimmerman sin modell for sykliske faser i læring tegner et godt bilde av hvordan individ, atferd og kontekst virker inn på hverandre i læringsprosessen, vil prosessen ofte skje mer utilsiktet og fasene forekomme mer parallelt med hverandre enn modellen gir uttrykk for (Bråten, 2002). For eksempel vil overvåkning, kontroll og reaksjon ofte forekomme samtidig og dynamisk underveis i læringsprosessen (Pintrich, 2004).

2.6 Utvikling av selvregulert læring

Med tanke på oppgavens problemstilling er det relevant å se på hvordan evne til selvregulert læring utvikles. Selv om det i teorien er mulig å utvikle selvregulerende kompetanse på egenhånd, mener Zimmerman (2000) at dette er en lang, frustrerende og lite effektiv prosess. Det er derfor mer hensiktsmessig å se utviklingen av selvregulering i et sosial-kognitivt perspektiv, der både personlige og sosiale faktorer spiller en avgjørende rolle (Bråten, 2002). Zimmerman (2000) sin modell for utvikling av kompetanse i selvregulering deler denne prosessen inn i fire nivåer; *observasjon* (observation), *emulering* (emulation), *selvkontroll* (self-control) og *selvregulering* (self-regulation). Modellen viser hvordan akademiske ferdigheter i de tidlige fasene i stor grad blir påvirket av sosiale innflytelser, mens prosessen i de senere fasene er mer påvirket av personlige faktorer.

På modellens første nivå, *observasjon*, vil lærende i nybegynnerstadiet først og fremst tilegne seg ferdigheter og strategier gjennom å observere mer kompetente individer, som for eksempel foreldre eller storesøsken (Zimmerman, 2000). I dette stadiet skjer også mye læring gjennom å få muntlige forklaringer og assistanse. Den lærende vil på observasjonsnivået være i stand til å selv utføre deler av oppgaven eller strategien ved å observere de sosiale modellene sin utførelse (Zimmerman, 2000). Den lærende observerer på dette nivået også modellenes selvregulerende prosesser, som for eksempel modellens motivasjon og utholdenhet i forhold til oppgaven.

De lærende beveger seg over til modellens andre nivå, *emulering*, når de evner å utføre ferdigheten tilnærmet likt slik den sosiale modellen gjør det (Zimmerman, 2000). Dette betyr ikke at den lærende kopierer modellens utførelse nøyaktig, men at de emulerer det generelle mønsteret og strategiene modellen bruker. På dette nivået vil modellene i større grad ta på seg en veiledende og støttende rolle som skal hjelpe den lærende med å bli mer selvstendig i utførelsen av oppgaven (Bråten, 2002).

Overgangen til det tredje nivået, *selvkontroll*, skjer når den lærende mestrer ferdighetene uten tilstedeværelse av de sosiale modellene (Zimmerman, 2000). Man kan på dette nivået fremdeles være avhengig av å visuelt forestille seg hvordan modellen utførte oppgaven, men disse trenger ikke å være fysisk til stede for at studenten skal lykkes med utførelsen. Den lærende vil på dette nivået sammenligne sin egen innsats med sin indre representasjon av den sosiale modellen, og det vil derfor være mer hensiktsmessig å fokusere på prosessen av implementering av læringsstrategier enn på resultatet av utførelsen (Zimmerman, 2000). Etterhvert vil den lærende bli mer og mer frigjort fra de sosiale modellene og gradvis internalisere de selvregulerende prosessene i sin tilnærming til oppgaven (Bråten, 2002).

Når den lærende er i stand til å systematisk tilpasse oppgaveutførelsen sin etter gjeldene personlige og kontekstuelle betingelser vil de bevege seg over til modellens siste nivå, *selvregulering* (Zimmerman, 2000). Individuer på dette nivået kan anvende ulike læringsstrategier basert på hva den forestående oppgaven krever av dem, kan endre sine tilnærminger underveis hvis dette er nødvendig, og er svært lite avhengig av de sosiale modellene (Zimmerman, 2000). Når individet befinner seg på dette nivået er tro på egen mestring en viktig faktor for å opprettholde motivasjonen og fortsette på dette nivået (Zimmerman, 2000).

Som vi ser viser modellen til Zimmerman (2000) at sosiale faktorer har svært stor innvirkning på de første stadiene av selvreguleringsprosessen, mens personlige faktorer spiller en større rolle i de to siste stadiene. Zimmerman beskriver denne utviklingen slik: «[...] *the development of self-regulatory competences begins with the most extensive social guidance at the first level, and this social support is systematically reduced as learners acquire underlying self-regulatory skills*» (2000, s. 31). Dette betyr likevel ikke at sosiale faktorer ikke har innvirkning på lærende på de to høyeste nivåene. Både selvkontrollerte og selvregulerte lærende benytter seg av blant annet lærere, mentorer og medstudenter for å utvikle sine ferdigheter og prestere på et høyere nivå (Schunk, 2001).

2.7 Støtte til utvikling av selvregulert læring

Som vi har sett er det hensiktsmessig å se utviklingen av selvregulert læring som en prosess der både personlige og sosiale faktorer spiller en avgjørende rolle (Bråten, 2002). Likevel er det mangel på konsensus blant forskere om hvilken rolle lærere og undervisere spiller i denne utviklingsprosessen. Der noen ser på selvregulert læring som et sett av ferdigheter som kan bli lært bort gjennom eksplisitt opplæring, ser andre på selvregulering som en prosess som utvikler seg naturlig gjennom erfaringer (Paris & Paris, 2001). Paris og Paris (2001) hevder likevel at uavhengig av hvilket syn man innehar kan lærere spille en avgjørende rolle gjennom å formidle informasjon og gi erfaringsmuligheter som kan hjelpe studentene til å bli mer selvregulerte i læringen. Et vanlig perspektiv er imidlertid en kombinasjon av disse to synene, der selvregulering utvikles i kombinasjon av erfaringer og opplæring (Paris & Paris, 2001; Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012). Paris og Paris argumenterer for at underviseren kan tilrettelegge for at individer blir mer selvregulerte på tre ulike måter; direkte gjennom eksplisitt instruksjon i selvregulering og læringsstrategier, indirekte gjennom modellering og aktiviteter som krever refleksjon over læringsprosessen, og gjennom å vurdere, kartlegge og diskutere tegn på personlig utvikling med studentene (2001, s. 97-98). Dette indikerer at for å fremme selvregulert læring bør undervisere både gi studentene kunnskap om læringsstrategier, og tilrettelegge for et læringsmiljø som tillater og krever

at de lærende er selvregulerte for å gi dem erfaringer (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012).

3. Metode

For å kunne vurdere kvaliteten og påliteligheten av forskningsresultatene i en studie er det essensielt å ha innsikt i hvordan forskningen ble utført (Kvale & Brinkmann, 2009). Å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt er ikke en lineær prosess, men krever at forskeren kontinuerlig må foreta en rekke valg (Ryen, 2002). I dette kapitlet redegjøres det for og reflekteres over de metodiske valgene som er tatt i arbeidet med forskningsprosjektet. Først presenteres forskningsdesignet og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som ligger til grunn for prosjektet, før jeg vil redegjøre for de praktiske aspektene ved datainnsamlingen og analyseprosessen. Videre reflekteres det over min rolle som forsker, den forforståelsen jeg tar med meg inn i prosjektet og noen forskningsetiske aspekter ved forskningsprosessen og presentasjonen av resultatene. Til slutt diskuteres prosjektets kvalitet i lys av Tracys (2010) nøkkeltre kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning.

3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring

3.1.1 Kvalitative forskningsintervju

Forskningsprosjektets tema og problemstilling bør alltid være førende for hvilken metode man velger å anvende (Kvale & Brinkmann, 2009; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Dette forskningsprosjektet har som formål å undersøke hvordan fleksible studenter *opplever* egen selvregulering og den støtten de får av utdanningsinstitusjonen til å utvikle denne. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å anvende kvalitative forskningsintervju som metode. Kvalitativ metode er godt egnet til å undersøke sider av deltakernes livsverden sett fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Kvale og Brinkmann gir kvalitative intervjuer forskeren en «*privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen*» (2015, s. 47). Innsikt i denne livsverdenen kan videre danne grunnlag for konstruksjon av modeller og utvikling av teorier (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Jeg mener derfor at kvalitative forskningsintervju vil være den best egnede metoden for å belyse studiens problemstilling, da dette vil gjøre det mulig å komme tett på deltakerne og deres meninger og opplevelser fra deltakelse i fleksible studier.

3.1.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Med bakgrunn i oppgavens formål finner jeg det hensiktsmessig å innta en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Innen kvalitativ forskningsmetode dreier fenomenologi seg om å forstå sosiale fenomener basert på deltakernes subjektive perspektiver og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologisk metode bygger på en forståelse om at den virkelige virkeligheten er den individene selv oppfatter, og søker derfor å utforske verden slik den oppleves av enkeltpersoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å utforske meningen de enkelte deltakerne legger i erfaringene sine, kan forskere med en fenomenologisk tilnærming finne og beskrive fellestrekk ved deltakernes erfaringer (Thagaard, 2013). Videre kan identifisering av felles erfaringer i utvalget danne et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenet det forskes på (Thagaard, 2013).

Gjennom en fenomenologisk forståelsesramme ønsker jeg å oppnå en dyp forståelse av deltakernes erfaringer fra deltakelse i fleksible studier. Samtidig ønsker jeg også å utforske det som ikke umiddelbart er innlysende i deltakernes fortellinger og vil derfor også fortolke intervjuene i lys av en hermeneutisk fortolkningsramme. Hermeneutikk er ikke en bestemt forskningspraksis med retningslinjer for hvordan man gjennomfører fortolkninger, men en tilnærming for å forstå fenomener og verden rundt oss (Thagaard, 2013). Denne tilnærmingen handler om å fortolke det underliggende meningsinnholdet i tekst eller handlinger får å få en dypere forståelse av et fenomen (Thagaard, 2013). I kontrast til positivismens tro på én absolutt sannhet legger hermeneutikken vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på flere ulike måter (Thagaard, 2013). Det er et annet hermeneutisk fortolkningsprinsipp at mening kun kan forstås i lys av den helheten fenomenet er en del av, og at helheten kan forstås ut fra at delene settes i ny relasjon til hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Geertz (1973) peker på at det bør være et mål for forskere å presentere «tykke» beskrivelser (i Thagaard, 2013). Dette betyr at beskrivelsene ikke kun gjengir det som blir sagt eller observert, men også inkluderer de fortolkningene deltakerne gir og fortolkningene forskeren gjør (Geertz, 1973, i Thagaard, 2013, s. 41). Videre fremhever Geertz at disse fortolkningene alltid må være forankret i tidligere litteratur og at forskeren må argumentere for hvorfor denne fortolkningen er den rette (1973, i Thagaard, 2013).

3.1.3 Semistrukturert intervju

I gjennomføring av intervjuer med deltakere er det vanlig praksis å anvende en intervjuguide, men i hvilken grad man strukturerer denne på forhånd er avhengig av hvilket fokus man ønsker og hvilke forskningsspørsmål man tar for seg (Ryen, 2002). Siden formålet med denne studien er å forstå sosiale fenomener med utgangspunkt i deltakernes subjektive opplevelser kan en for fast forhåndsstrukturering virke i mot intervjuets hensikt. En rigid strukturering vil binde forskeren til det som er forhåndsbestemt og man kan risikere å gå glipp av andre fenomener og perspektiver som er viktige for deltakerne (Ryen, 2002). Samtidig er det hensiktsmessig å ha en viss forhåndsstrukturering av intervjuet slik at man er sikker på å fange opp de fenomenene man finner særlig viktige. I tillegg kan en viss forhåndstrukturering bidra til å begrense mengden overflødig informasjon som blir samlet inn, noe som kan øke effektiviteten i dataanalysen (Ryen, 2002). Med bakgrunn i dette har jeg valgt å anvende semistrukturerte intervjuer. Kvale definerer semistrukturerte intervjuer som «*et intervju som har til mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*» (1997, s. 21). I denne tilnærmingen er intervjuets temaer og hovedspørsmål bestemt på forhånd og fungerer som en guide for forskeren gjennom intervjuet, uten at intervjuet er forhåndsstrukturert i detalj (Ryen, 2002). Dette åpner for et mer fleksibelt intervju, som i større grad kan følge deltakernes fortellinger og formuleringer. Semistrukturerte intervjuer kan på denne måten betegnes som en konversasjon med hensikt, der intervjuet på mange måter ligner en vanlig konversasjons, samtidig som intervjueren har en hensikt om å stille deltakeren spørsmål for å undersøke et forhåndsbestemt tema (Dexter, 1970, i Ryen, 2002).

3.2 Utvalg og rekruttering

3.2.1 Utvalg og rekruttering av deltakere

Et viktig skritt i forskningsprosessen var å definere utvalget og finne relevante deltakere. Siden formålet med kvalitative forskningsintervjuer er å forstå fenomener basert på deltakernes subjektive perspektiver, er det lite hensiktsmessig å foreta et sannsynlighetsutvalg med mål om å sammenligne enhetene og produsere statistisk generaliserbar kunnskap (Ryen, 2002). I stedet ønsker vi i kvalitative studier å operere med en mindre utvalgsstørrelse slik at det blir praktisk gjennomførbart å gå i dybden i de enkelte deltakerne og deres livsverden. Store utvalg krever både mye tid og ressurser, og vil heller ikke nødvendigvis føre til et bedre datagrunnlag for analysen (Ryen, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har med bakgrunn i dette valgt å foreta et strategisk utvalg, der man fokuserer på å velge deltakere med egenskaper som gjør dem relevante for å belyse studiens problemstilling (Thagaard, 2013). På grunn av studiens begrensede tid og omfang er fremgangsmåten for rekrutteringen av deltakere også basert på et tilgjengelighetsutvalg. Det kan i kvalitative studier av og til være vanskelig å finne deltakere som er villige til å stille opp for intervju, og forskeren blir derfor nødt til å sikre seg et utvalg som er tilgjengelig for dem (Thagaard, 2013). Utvalget i denne studien er derfor basert på et strategisk utvalg der deltakerne har egenskaper som gjør dem relevante for å belyse problemstillingen, mens fremgangsmåten for rekruttering er basert på et tilgjengelighetsutvalg for å sikre nok deltakere for å kunne utforske studiens forskningsspørsmål.

Det strategiske utvalget ble gjort ut fra to hovedkriterier; deltakerne må være voksne over 25 år og de må være (eller nylig ha vært) deltakere i studieprogrammer som faller under betegnelsen fleksible studier. For å rekruttere deltakere har jeg brukt mitt personlige nettverk gjennom sosiale medier. Jeg publiserte en deltakerutlysning på Facebook, der jeg også oppfordret til å dele innlegget videre og tipse andre potensielle deltakere (se vedlegg 4). Tre av deltakerne ble rekruttert ved at de tok kontakt via andre som hadde delt Facebook-innlegget eller tipset om prosjektet, mens to deltakere ble rekruttert gjennom forslag fra en annen deltaker. Denne fremgangsmåten kan beregnes som en versjon av snøballmetoden, der utvalget begynner lite og gradvis vokser (Thagaard, 2013). Denne rekrutteringsmåten er forbundet med noen etiske utfordringer det er viktig å tenke gjennom på forhånd. Andrews og Vassenden (2007) mener det oppstår et etisk problem som underskygger prinsippet om informert samtykke dersom forskeren mottar potensielle deltakeres kontaktinformasjon fra andre uten at deltakerne har godkjent dette (i Thagaard, 2013). De hevder videre at dette kan håndteres ved at kontaktpersonen ber de potensielle deltakerens om samtykke til å kunne videreformidle kontaktinformasjonen deres til forskeren, og at forskeren venter til dette samtykket er etablert med å ta kontakt (Andrews & Vassenden, 2007, i Thagaard, 2013). For å sikre ivaretagelsen av prinsippet om frivillig og informert samtykke valgte jeg derfor å be de som kom med forslag om potensielle deltakere om å først spørre disse om de var interessert i å delta i prosjektet og hvorvidt det var greit at jeg tok kontakt med dem. Etter at jeg fikk samtykke til å ta kontakt sendte jeg dem en mail der jeg presenterte prosjektet og la ved informasjonsskrivet (se vedlegg 2). En annen utfordring med snøballmetoden er risikoen for at utvalget blir bestående av deltakere som befinner seg innen det samme nettverket eller miljøet (Thagaard, 2013). Siden kun to av deltakerne ble rekruttert på denne måten, i tillegg til at disse hverken studerte den samme fagretningen eller ved den samme utdanningsinstitusjonen, vurderte jeg at dette ville ha lite innvirkning på prosjektets validitet.

Det endelige utvalget i studien består av tilsammen 5 voksne studenter, som alle på nåværende tidspunkt studerer i fleksible studiekontekster. En deltager studerer i et heldigitalt videreutdanningsstudium, en deltager studerer et samlingsbasert bachelorstudium på deltid, mens de tre siste deltakerne studerer samlingsbaserte mastere på deltid. To av masterstudentene har tatt deler av det samlingsbaserte studiet på heltid. Deltakernes alder strekker seg fra 25 til 55 år. Alle deltakerne kombinerer studiene med jobb og flere kombinerer også dette med familieliv.

3.3 Praktisk gjennomføring

3.3.1 Utforming av intervjuguide

I gjennomføringen av semistrukturerte intervjuer er det vanlig å ta utgangspunkt i en intervjuguide (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Tanggaard og Brinkmann (2012) er opptatt av at intervjuguiden burde ha både en tematisk og en dynamisk dimensjon. Den tematiske dimensjonen handler om at guiden må inneholde alle de spørsmålene som er viktige for å få belyst temaet og som gir et tilfredsstillende datagrunnlag for analysen. Den dynamiske dimensjonen handler om at spørsmålene i intervjuguiden skal være utformet slik at de fremmer en positiv interaksjon under intervjuet og bidrar til at samtalen flyter godt underveis (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Spørsmålene burde også utformes slik at de motiverer deltakerne til å dele av sine erfaringer og følelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg brukte derfor mye tid på å utforme spørsmålene på en slik måte at de stimulerer deltakerne til å reflektere over sine egne erfaringer og opplevelser, samtidig som spørsmålene var sikker å dekke viktige sider ved temaet. Intervjuguiden er vedlagt som vedlegg 1.

Intervjuguiden er utarbeidet med utgangspunkt i de tre fasene oppvarming, refleksjon og avrundning, som er en vanlig intervjustruktur presentert i Tjora (2017). De tre fasene preges av ulike former for spørsmål og krever ulik grad av refleksjon fra deltakerne (Tjora, 2017, s. 145). I *oppvarmingsfasen* starter intervjuet med relativt enkle og konkrete spørsmål som krever liten grad av refleksjon. Denne fasen skal være med å gjøre deltakerne trygge og komfortable i intervjusituasjonen, samtidig som man får anledning til å stille deltakerne viktige bakgrunnsspørsmål. I mitt tilfelle var det for eksempel viktig å få innsikt i deltakernes utdannings- og hverdags situasjon og litt om utdanningsbakgrunnen deres. Den neste fasen, *refleksjonsfasen*, danner selve kjernen i forskningsintervjuet (Tjora, 2017). Her ønsker vi å gå i dybden på studiens tema og deltakernes tanker og opplevelser ved de aktuelle fenomenene. Spørsmålene i denne fasen vil gjerne begynne med formuleringer som «Kan du beskrive ...?» og «kan du fortelle meg om ...?» (Tjora, 2017). Målet er å framkalle spontane og rike beskrivelser fra deltakerne, der de selv presenterer det de anser som hovedelementene ved forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2009). I *avrundingsfasen* vil man igjen gå bort fra det høye refleksjonsnivået og begynne å runde av intervjuet. I denne fasen kan forskeren benytte anledningen til å informere om den videre forskningsprosessen, repetere informasjonen om hvordan dataene vil bli behandlet og takke deltakeren for innsatsen (Tjora, 2017). I tillegg til å informere og takke deltakerne benyttet jeg avrundingsfasen til å spørre deltakerne om det var noe mer de hadde lyst til å legge til eller utdype for å forsikre meg om at deltakerne ikke satt igjen med mer de hadde lyst til å dele om temaet eller aspekter intervjuet mislyktes med å fange opp.

Et annet aspekt jeg var oppmerksom på i utarbeidelsen av intervjuguiden var hvilket språk jeg brukte. Det er viktig at intervju spørsmålene blir formulert slik at deltakerne

forstår hva det blir spurt om. Språket som benyttes i intervjuet bør være klart og lett forståelig, og man bør unngå bruk av komplekse begreper og faguttrykk uten at disse blir forklart på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2009). Når man arbeider på et forskningsprosjekt og derfor leser mye teori og forskning på det aktuelle temaet kan man fort glemme at ikke alle er kjent med den aktuelle fagterminologien. Som forsker er det derfor viktig å være oppmerksom på språkbruken sin, både for å unngå misforståelser underveis og for å sørge for at ingen føler seg ekskludert eller ukomfortable. Her var også gjennomføringen av pilotintervju verdifull da deltakerne kunne komme med tilbakemeldinger på spørsmålsformuleringene og språket jeg brukte. Dette kommer vi tilbake til i avsnittet om pilotintervju og planlegging.

Intervjuguiden er delt inn i fire hovedtema: (1) fleksibel studiekontekst, (2) selvregulering, (3) utvikling av selvregulering og (4) støtte til selvregulering. Disse er temaer jeg synes det er særlig viktig at intervjuene belyser med tanke på studiens problemstilling. Under hvert av disse temaene har jeg utformet noen hovedspørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Disse vil gi intervjuet en viss struktur, samtidig som det også åpner for en del fleksibilitet. Det var viktig for meg at deltakerne ble aktive utviklere av meningsinnholdet i intervjuet og at jeg kunne følge den retningen de førte. En godt gjennomarbeidet intervjuguide som bygger på kunnskap og interesse om prosjektets tema og deltakerne kan gjøre det lettere for forskeren å løsrive seg fra intervjuguiden (Thagaard, 2013). Ved å ha et solid teoretisk rammeverk i ryggen har jeg et bedre utgangspunkt for å finne en balanse mellom å følge deltakernes fortelling og føre intervjuet videre i retning av temaet dersom vi havner litt på siden av det som anses som relevant.

3.3.2 Pilotintervju og planlegging

I følge Krumsvik (2013) kan det være nyttig å prøve ut intervjuguiden gjennom pilotintervjuer før man går i gang med selve forskningsintervjuene. Dette er spesielt viktig dersom man ikke har så mye erfaring med gjennomføring av intervjuer fra før. I et pilotintervju gjennomfører man intervjuet med andre enn de utvalgte deltakerne, med den hensikt å få tilbakemeldinger på blant annet spørsmålsformuleringene, tempoet og gjennomføringen av intervjuet (Krumsvik, 2013). Jeg valgte å gjennomføre 2 pilotintervjuer med bekjente som har egenskaper som gjør dem til potensielle deltakere, men som jeg kjenner for godt til å kunne inkludere i utvalget. At jeg kjenner pilotintervju-deltakerne kan ha både positive og negative elementer ved seg. På den ene siden gjør dette at intervjusituasjonen ikke blir like autentisk som de faktiske intervjuene. På en annen side vil personer man kjenner ofte være mer ærlige og mindre redde for å gi kritiske tilbakemeldinger slik at du får mulighet til å forbedre deg. Under pilotintervjuene oppdaget jeg at jeg hadde for mange spørsmål og at intervjuene ble litt for lange. Jeg valgte derfor å korte ned intervjuguiden noe i forkant av de faktiske intervjuene. Jeg fikk tilbakemelding på at noen av spørsmålene kunne være litt vanskelig å forstå, og merket også selv at det oppsto noen misforståelser rundt hva det ble spurt om. Jeg oppdaget at disse spørsmålene måtte omformuleres slik at det ble mer tydelig at det var det studietekniske og selve læreprosessen, ikke det faglige, jeg ville at deltakerne skulle reflektere over.

En annen fordel med å gjennomføre pilotintervjuer er at dette kan bidra til at man blir mer trygg i gjennomføringen av intervjuene (Krumsvik, 2013). Intervjuerens kompetanse på gjennomføring av intervjuer er spesielt viktig i kvalitative intervjustudier fordi forskeren selv er det primære forskningsredskapet og derfor har stor innvirkning på kvaliteten på dataen som blir samlet inn (Krumsvik, 2013). Siden jeg har relativt lite

erfaring med gjennomføring av forskningsintervjuer synes jeg det var svært nyttig å gjennomføre pilotintervjuer for å øve på dette i praksis. Pilotintervjuene gjorde at jeg ble bedre kjent med intervjuguiden og derfor mer selvsikker i rollen som intervjuer i de tellende intervjuene. Pilotintervjuene var også en god mulighet til å teste ut det tekniske utstyret jeg skulle benytte slik at jeg fikk erfaring med å bruke lydopptak-appen Nettskjema-diktafon.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuer

Når man avtaler intervjuer kan det være en fordel å la deltakerne velge tid og sted for gjennomføring av intervjuet, da det er viktig at de føler seg trygge og tilpasse i intervjusituasjonen (Tjora, 2017). For samtlige av mine deltakere var det av praktiske grunner nødvendig å gjennomføre intervjuene digitalt over Teams, og deltakerne kunne derfor selv velge hvor de ville oppholde seg under intervjuet. I forkant av rekrutteringen av deltakere hadde jeg sett for meg at de fleste av intervjuene ville foregå fysisk, men oppdaget fort at tilbud om å møtes digitalt både gjorde det lettere for deltakerne å sette av tid til intervjuet, og at digitale intervjuer var nødvendig for å få et tilfredsstillende utvalg. Det er knyttet både utfordringer og fordeler med å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer på digitale plattformer, og dette var noe jeg reflekterte mye over i forkant. Blant annet hevder Tjora (2021) at man kan gå glipp av viktig kroppsspråk og noe av spontaniteten ved en ansikt-til-ansikt-samtale når man møter deltakerne digitalt. Ettersom alle intervjuene ble gjennomført digitalt synes jeg det er vanskelig å fastslå akkurat hvilken innvirkning dette hadde på intervjusituasjonen og deltakerne. Siden lyd- og bilde kvaliteten var svært god under samtlige intervjuer synes jeg likevel at dette fungerte veldig godt, og at vi fikk til en god samtale og dynamikk under intervjuene. En fordel ved digitale intervjuer er at terskelen for å delta kan være lavere, da det ofte ikke krever at deltakerne setter av like mye tid som ved fysiske møter og at deltakerne kan være i trygge omgivelser hjemme hos seg selv (Vigen & Tjora, 2023).

En annen viktig fordel jeg ser ved å gi mulighet for digital gjennomføring av intervjuene er at dette gjør deltakelse mulig også for de som bor langt unna studiestedet mitt. Dette kan være med å gi et mer mangfoldig utvalg, og jeg finner det særlig hensiktsmessig med tanke på prosjektets problemstilling. Hvis jeg hadde begrenset utvalget til å kun bestå av studenter som hadde mulighet til å møte til fysisk intervju, ville jeg risikert å ekskludere potensielle deltakere som bor langt unna Trondheim. Mange som velger å begynne i fleksible studier gjør dette nettopp fordi de bor langt unna utdanningsinstitusjoner og derfor ikke har like mange muligheter for å studere som de som bor i eller nært en storby. Det var derfor viktig for meg å få tilgang til deltakere som har valgt digitale eller samlingsbaserte studier fordi dette var deres eneste mulighet til å studere det de ønsker uten å måtte flytte, noe som hadde vært vanskelig å tilrettelegge for med kun fysiske intervjuer.

3.4 Transkribering av intervjuer

Transkripsjon innebærer å transformere intervjusamtalen fra tale til tekst for å gjøre den tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvaliteten på transkripsjonen er svært viktig for kvaliteten på tekstdataen og derfor også for den videre analysen og forskningsprosjektets kvalitet (Krumsvik, 2013). Det finnes ikke én universell måte å transkribere på, men forskeren må vurdere hvordan man skal gå fram basert på hva som er hensiktsmessig for det konkrete prosjektet (Tjora, 2017). Da man ikke alltid vet på forhånd hva som er et passende detaljnivå for transkripsjonen, anbefaler Tjora at man er litt mer detaljert enn man kanskje tror er nødvendig (Tjora, 2017, s. 173-174).

Å oversette fra talespråk til tekstspråk er en komplisert prosess som kan skape både praktiske og prinsipielle utfordringer og krever at forskeren foretar en rekke beslutninger og overveielser underveis (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsintervjuet må forstås som en samtale som utvikler seg i interaksjonen mellom deltaker og forsker, og når denne samtalen transkriberes til tekst kan deltakernes uttalelser ofte oppfattes mer abstrahert enn de gjør i den muntlige samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009; Krumsvik, 2013). Ulike aspekter ved den muntlige diskursen kan gå tapt under transkripsjonen, som for eksempel deltakernes bruk av stemmeleie, kroppsspråk og ironi. Disse aspektene er sentrale deler av samtalen, men er vanskelig å gjengi skriftlig og derfor vanskelig å forstå dersom man kun leser transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg fant det svært nyttig å skrive feltnotater umiddelbart etter intervjuene, og jeg valgte også å ta noen notater underveis for å bedre huske deltakernes kroppsspråk. For eksempel var det en deltaker som på et tidspunkt benyttet luftanførselstegn, noe som kan ha stor betydning for meningen av det som ble sagt og derfor viktig for meg å huske.

Transkripsjoner vil aldri være fullstendig nøyaktige gjengivelser av intervjuene, men gjennom gode transkriberingsprosedyrer kan man sørge for å gi en så nøyaktig og detaljert gjengivelse som mulig. Det kan være en fordel at forskeren selv transkriberer intervjuene, da forskeren ofte har en bedre forutsetning for å transkribere korrekt basert på at de var til stede under intervjuet og at de har god kjennskap til forskningstemaet (Skilbrei, 2023). I dag finnes det mange programmer som kan transkribere intervjuer, men disse er av ulik kvalitet. Nettskjema, som er programmet jeg benyttet til opptak av intervjuene, transkriberer intervjuene automatisk gjennom KI-teknologien Whisper (UiO, 2023). UiO hevder at disse transkripsjonene skal ha svært høy kvalitet, men jeg opplevde derimot at kvaliteten på disse transkripsjonene var dårlige og at de inneholdt mange feil. Jeg valgte derfor å ikke bruke transkriberingene fra Nettskjema, men transkribere alt på egenhånd. Ved å gjennomføre hele denne prosessen selv fikk jeg både sikret kvaliteten på transkripsjonene og bestemt detaljnivået selv. Jeg så også på transkripsjonsprosessen som en fin mulighet til å bli grundig kjent med datamaterialet før jeg gikk i gang med analyseprosessen. Dette er en stor fordel ved å gjøre transkriberingene selv, da man ofte kan få gode ideer til analysen under denne prosessen (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

For å kunne transkribere intervjuene så nøyaktig som mulig er det også en fordel å transkribere relativt kort tid etter at intervjuet er gjennomført (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Når man har intervjuet friskt i minne kan man i større grad huske de emosjonelle og sosiale aspektene ved intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å transkribere intervjuene så raskt som mulig og før det neste intervjuet de gangene dette var praktisk mulig. Jeg skrev også referat umiddelbart etter intervjusituasjonene for å hjelpe meg å huske detaljer fra møtet. Dette gjorde at jeg husket detaljer ved intervjuet som ikke ble fanget opp med lyd, noe som også gjorde det lettere å transkribere de gangene det var vanskelig å høre hva som ble sagt på lydopptaket. Ved å konsentrere meg om å transkribere ett intervju om gangen kunne jeg også fordype meg grundig i hvert enkelt intervju uten at erfaringer fra de ulike intervjuene ble blandet sammen. Siden transkripsjon kan være en tidkrevende prosess gjorde denne fordelingen også at jeg hadde mer energi og konsentrasjon når jeg transkriberte, noe jeg tror førte til bedre kvalitet på transkripsjonene. En annen fordel jeg opplevde av å transkribere hvert intervju før gjennomføring av det neste var at jeg kunne gjøre endringer dersom jeg oppdaget noe jeg ville gjort annerledes. På denne måten lærte jeg av mine egne feil og kunne gjøre det bedre i neste intervju.

3.5 Analytisk metode

3.5.1 Tematisk analyse

Når man er ferdig med transkripsjonen av alle intervjuene og sitter igjen med et stort antall sider med datamateriale kan dette ofte føles overveldende, og det kan være vanskelig å vite hvordan man skal gå frem videre (Kvale & Brinkmann, 2009). Det finnes ikke en standardisert analysemetode, men en rekke ulike metoder for å gjennomføre analyser av forskningsintervjuer og det er derfor opp til forskeren å velge den tilnærmingen de mener er mest hensiktsmessig for det aktuelle prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009; Skilbrei, 2023). For at studien skal være etterprøvable er det en forutsetning at man er transparent om hvordan analysearbeidet er gjennomført og om hvilke valg man har foretatt seg (Eggebo, 2020). Basert på prosjektets mål om å gå i dybden på et fenomen og hvordan dette oppleves av de ulike deltakerne, fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre en tematisk analyse av dataen fra intervjuene. Tematisk analyse er godt egnet for å utforske fenomener i dybden, gjennom å studere datamaterialet på det samme temaet for hver av deltakerne og identifisere mønstre på tvers av datamaterialet (Thagaard, 2013). Tematisk analyse anses også for å være en godt egnet analysemetode for nybegynnere til kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2022). Braun og Clarke (2006) hevder at tematisk analyse er den første kvalitative analysemetoden forskere bør lære seg, fordi metoden gir noen grunnleggende ferdigheter som også kan anvendes innen andre former for kvalitativ analyse.

Tematisk analyse innebærer å identifisere, analysere og tolke mønstre og sammenhenger på tvers av kvalitative datasett (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Braun og Clarke (2022) presenterer en seks-fasers praksis for hvordan forskere kan forholde seg til datamaterialet for å lykkes med det de omtaler som *refleksiv tematisk analyse*. Det er viktig å merke seg at dette ikke er en lineær, stegvis oppskrift for hvordan man gjennomfører analysen, men at praksisen må forstås som retningslinjer eller verktøy forskeren kan ta i bruk under analyseprosessen (Braun & Clarke, 2022).

Den første fasen, som handler om å bli godt kjent med datamaterialet, begynte allerede under transkripsjonen. Når man transkriberer datamaterialet selv vil man bli relativt godt kjent med dette under selve transkriberingen. Etter jeg var ferdig med å transkribere leste jeg gjennom alle intervjuene gjentatte ganger for å bli enda bedre kjent med materialet. Under denne prosessen skrev jeg også ned notater når jeg kom over ideer til analysen. Når jeg hadde blitt godt kjent med datamaterialet bevegde jeg meg over til fase 2 som handler om systematisk koding av materialet (Braun & Clarke, 2022). Hensikten med koding er å skape en systematisk oversikt over innholdet i datamaterialet og å i tillegg motvirke at analysen blir en reproduksjon av det som tas som gitt (Bourdieu, Chamboredon og Passeron, 1991, i Skilbrei, 2023, s. 196). I denne fasen identifiserte jeg utdrag fra intervjuene som potensielt var interessante for å belyse problemstillingen, og noterte ned én eller flere koder per utdrag. Som anbefalt av Braun og Clarke (2022) forsøkte jeg å fange mitt analytiske blikk i kodene og unngå at kodene kun ble oppsummerende eller deskriptive. Etter at jeg hadde kodet hele datamaterialet begynte jeg i fase tre med å identifisere tentative tema ved å samle koder som omhandlet de samme konseptene. Disse temaene skal beskrive bredere forståelser som går igjen på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). I fase fire ble disse tentative temaene sett opp mot hele datamaterialet for å undersøke om disse gir et godt bilde av datamaterialets helhet. Etter en grundig vurdering endte jeg opp med å reorganisere temaene, slik at noen av undertemaene ble hovedtemaer og noen

hovedtemaer i stedet ble undertemaer. Dette gjorde at temaene i større grad reflekterte de viktigste mønstrene i datamaterialet. I fase fem arbeidet jeg med å ytterligere definere temaene og navngi disse på en måte som fanget essensen i hva «temaet forteller» (Braun & Clarke, 2022). Etter nøye gjennomgang endte jeg opp med tre hovedtemaer med tilhørende underkategorier. Disse presenteres i begynnelsen av kapittel 4 (se figur 1). I den femte og siste fasen av tematisk analyse-prosessen skrives analyserapporten og resultatene drøftes. I denne fasen ønsker man å formidle en sammenhengende og overbevisende historie om datamaterialet som belyser problemstillingen (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Jeg har derfor hatt som mål å presentere analysen og resultatene på en oversiktlig og forståelig måte, samtidig som jeg har forsøkt å gjøre framstillingen interessant for å fange og holde på lesernes oppmerksomhet. Dette kan kobles til Tracys (2010) kvalitetskriterium «meaningful coherence».

En av fordelene ved å anvende tematisk analyse er at dette er en svært fleksibel analysemetode som i motsetning til andre analytiske metoder ikke er knyttet til en bestemt teoretisk eller metodologisk posisjon (Braun & Clarke, 2006; 2022). Dette betyr at den kan brukes på tvers av teoretiske og metodologiske tilnærminger, og det er derfor viktig at forskeren redegjør for sine valg og posisjoner (Braun & Clarke, 2006). Et aspekt forskeren bør redegjøre for er hvorvidt de har en induktiv eller deduktiv tilnærming i analyseprosessen. En induktiv tilnærming handler om å jobbe fra empiri til utvikling av nye begreper og teori, mens en deduktiv tilnærming handler om å jobbe ut fra tidligere etablerte teorier og knytte disse til empirien man analyserer (Thagaard, 2013). Min tilnærming har først og fremst vært induktiv, der jeg har tatt utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle koder og temaer som er sterkt knyttet til empirien (Patton, 1990, i Braun & Clarke, 2006). Likevel vil en kvalitativ analyseprosess som oftest ha innslag av både induktive og deduktive elementer (Thagaard, 2013). Som forsker vil man alltid gå inn i et prosjekt med en faglig forankring og en viss forkunnskap om teoretiske perspektiver på feltet (Glaser & Strauss, 1967, i Thagaard, 2013). Forskerens forståelse vil derfor både være preget av mønstrene i empirien og av den forforståelsen de tar med seg inn i prosjektet (Thagaard, 2013). Selv om jeg gikk induktivt til verks i analysen, der identifiseringen av temaer var tett knyttet til datamaterialet, opplevde jeg at jeg automatisk knyttet noe av min teoretiske kunnskap opp mot empirien. Samtidig har fokuset mitt hele veien vært rettet mot å arbeide empirinært, og aldri mot å bekrefte eller avkrefte tidligere teori eller antagelser.

3.6 Refleksjoner og etiske overveielser

3.6.1 Forskningsetikk

Etiske problemstillinger preger alle deler av forskningsprosessen, og forskeren må derfor kontinuerlig reflektere over sin forskningsetiske praksis (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er hensiktsmessig å skille mellom to dimensjoner av forskningsetiske vurderinger; *prosedyreteikk* og *etikk i praksis* (Guillemin & Gillam, 2004). *Prosedyreteikk* omhandler etiske retningslinjer som regnes som allment nødvendige og inkluderer prinsipper som vern av personopplysninger, informert og frivillig samtykke, og å unngå skade eller misledning (Sales & Folkman, 2000, i Tracy, 2010). I Norge er de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora utarbeidet av NESH, med den hensikt å sikre fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021). I tråd med NTNUS retningslinjer er prosjektet meldt til SIKT som har vurdert at prosjektet er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene, og at prosjektet har lav personvernulempe og risiko (se

vedlegg 3). Alle personopplysninger, samtykkeskjemaer, transkripsjoner og lydfiler har blitt kryptert og lagret hver for seg i henholdsvis NTNUs interne fillagringsområde NICE-1 og Nettskjema, som begge benytter brukertilgangskontroll og tofaktorautentisering. I framstillingen av prosjektet er deltakernes navn byttet ut med tilfeldige deltakernummer, og andre opplysninger som kan være med å identifisere deltakerne er enten endret eller utelatt. Siden jeg har en skjevfordeling mellom mannlige og kvinnelige deltakere har jeg valgt å bruke hen i stedet for hun og han i analysen. Dette er gjort for å sikre deltakernes anonymitet og konfidensialitet.

En viktig del av prosedyreetikk er informert og frivillig samtykke. Deltakerne har rett til å vite hva som er formålet med prosjektet og hvilke konsekvenser deltakelsen eventuelt kan medføre (Tracy, 2010). Som del av søknaden til SIKT utformet jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2). Dette inneholdt informasjon om formålet med prosjektet, hvordan data og personopplysninger blir behandlet og oppbevart, samt informasjon om deltakernes rettigheter og kontaktopplysninger til forsker, veileder og NTNUs personvernombud. Skrivet ble sendt til deltakerne i forkant av intervjuet, og det ble oppfordret til å stille spørsmål dersom noe var uklart. De deltakerne som deltok digitalt sendte meg underskrevet samtykkeerklæring over mail som så ble lagret i NICE-1 og slettet fra mailkontoen. I starten av intervjuene gikk jeg gjennom de viktigste punktene i skjemaet og fikk bekreftet samtykket muntlig før jeg satte i gang lydopptaket og begynte intervjuet. Det ble understreket både skriftlig og muntlig at deltakelsen er frivillig, og at deltakerne også under eller etter intervjuet har mulighet til å trekke samtykke tilbake.

Etikk i praksis handler om de etiske vurderingene og valgene forskeren foretar seg i det daglige arbeidet med forskningsprosjektet og deltakerne (Guillemin & Gillam, 2004). Det kan i løpet av forskningsprosessen oppstå uforutsette situasjoner eller etiske dilemmaer som forskeren må være i stand til å håndtere (Guillemin & Gillam, 2004; Ryen, 2002). Spesielt den tette kontakten mellom forskeren og deltakere som ofte oppstår i kvalitative forskningsprosjekter kan føre til en rekke etiske og metodologiske utfordringer (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Jeg var i intervjusituasjonene opptatt av å skape en avslappet atmosfære og trygg ramme rundt intervjuene. Jeg opplevde ikke å møte på noen spesielle etiske dilemmaer under selve intervjurunden. Jeg hadde informert grundig om hva deltakelse innebar i forkant av intervjuene, noe jeg tror bidro til at deltakerne følte seg komfortable med både settingen og spørsmålene. Jeg informerte også i starten av intervjuene om at det var helt greit å hoppe over spørsmål dersom det var noe deltakeren ikke ønsket å svare på. Min er erfaring fra intervjuene var at spørsmålsguiden i liten grad gikk inn på et dypt personlig tema og at deltakerne var svært villige til å reflektere rundt sine erfaringer med deltakelse i fleksible studier.

Også i den avsluttende delen av forskningsprosjektet er det flere etiske aspekter forskeren må ta stilling til. Dette blir av Tracy (2010) omtalt som *exiting ethics*, og handler om hvordan forskeren framstiller forskningsresultatene og avslutter prosjektet. Det er viktig at forskeren reflekterer rundt hvordan deltakerne blir framstilt i sluttproduktet, og hvordan forskningsresultatene kan bli mottatt eller misforstått av leserne (Tracy, 2010). Dersom man inkluderer ordrette transkripsjoner av det deltakeren sier kan dette både være forvirrende å lese og det kan få deltakerne til å framstå som mindre intellektuelle (Krumsvik, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). For å gjøre sitatene mer lesbare og fremstille deltakeren bedre bør sitatene omarbeides til en mer skriftlig form, uten at dette endrer på meningsinnholdet (Krumsvik, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Omarbeiding av språket til en mer skriftlig form vil også bidra til å bevare

deltakernes anonymitet. Dette gjelder spesielt dersom deltakerne bruker dialektord eller hvis intervjuet ikke foregår på deltakerens morsmål. Sitatene som presenteres i analysedelen er derfor noe omskrevet til en mer skriftlig form for å sikre deltakernes anonymitet og for å være mer lesbare, samtidig som meningsinnholdet er bevart. I noen lange sitater har jeg valgt å fjerne noen elementer dersom disse ikke er relevante, dette er merket med symbolet (...).

3.6.2 Forskerrollen, refleksivitet og transparens

Forskerens rolle er spesielt synlig i intervjustudier, da forskeren selv er det viktigste redskapet for kunnskapsinnhenting (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjustudier krever derfor at forskeren i stor grad har evne til å redegjøre for sin egen rolle i forskningen og kritisk reflektere over hvilke beslutninger hen har foretatt underveis (Leseth & Tellmann, 2014). For å sikre studiens kvalitet må forskeren derfor forholde seg både *transparent* og *refleksiv* ovenfor forskningsprosessen og sin rolle i den (Tracy, 2010). *Transparens* handler om å være åpen og ærlig om hvordan forskningen er gjennomført (Tracy, 2010). Jeg har gjennom dette metodekapittelet forsøkt å dokumentere så grundig som mulig hvordan forskningen er gjennomført, og begrunnet de beslutningene jeg har tatt gjennom hele prosessen. Dette er gjort for å være åpen om hvordan de metodologiske valgene jeg har foretatt kan være med å forme kunnskapen som produseres i prosjektet (Braun & Clarke, 2022).

Refleksivitet er en sentral del av refleksiv tematisk analyse og handler om å anerkjenne den rollen forskeren spiller i forskningsprosessen, og hvordan denne er med å legge føringer for hvilke spørsmål som blir stilt, hvem som deltar i studien og hvordan dataen blir samlet inn og analysert (Berger, 2015, i Braun & Clarke, 2022). Refleksiv forskning betrakter kunnskap som situert og uunngåelig formet av de prosessene og praksisene forskeren legger til grunn (Braun & Clarke, 2022). Forskerens subjektivitet er derfor en viktig ressurs i gjennomføringen av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Mange har tidligere lært at subjektivitet kan være problematisk, og at objektivitet er idealet man streber etter innen forskning. Innen refleksiv kvalitativ forskning blir subjektivitet i stedet sett på som noe verdifullt som bidrar til å gjennomføre god forskning (Braun & Clarke, 2022). Hvem forskeren er og hvilke verdier, forforståelser og faglige perspektiver hen tar med seg inn i forskningen er en integrert del av forskningsprosessen. Jeg vil derfor i det følgende reflektere over min rolle som forsker og hvordan min forforståelse og erfaringer kan ha hatt betydning for forskningen.

Som forsker er det vanlig å gå inn i et forskningsprosjekt med et visst engasjement for temaet og feltet (Tjora, 2021). Jeg gikk inn i dette prosjektet med en stor interesse for temaet, men også erfaringer og innsikter som kan komme til å prege prosessen. Jeg er selv voksen student i samlingsbaserte studier, noe som i teorien gjør meg til en potensiell deltaker i prosjektet. Braun og Clarke (2022) omtaler forskere som på en eller flere måter er en del av den gruppen de studerer som en «insider researcher». Det at jeg er en «insider» kan ha hatt innvirkning på både intervjuguiden, intervjuene og analyseprosessen. Jeg opplevde at mine erfaringer fra deltakelse i fleksible studier var verdifulle i utformingen av intervjuguiden, da jeg hadde en grei forståelse av hvilke spørsmål som burde stilles for å kunne få rike data knyttet til problemstillingen. På en annen side kan mine erfaringer også tenkes å ha påvirket hva jeg vektla i intervjuguiden. Jeg jobbet derfor nøye med å ikke la egne opplevelser og oppfatninger prege intervjuguiden. Videre tror jeg min dobbeltrolle som både forsker og student hadde en positiv virkning på intervjusituasjonene. I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil det i kvalitative forskningsintervjuer alltid være en asymmetrisk maktrelasjon. Jeg som

intervjuer bestemmer settingen og temaet for intervjuet, hvilke spørsmål som blir stilt, hvilke svar som følges opp videre og når intervjuet er ferdig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Likevel tror jeg min dobbeltrolle som intervjuer og student var med å redusere denne asymmetrien, da den sosiale avstanden mellom meg og deltakerne var relativt liten (Thaagard, 2023). Samtidig var jeg bevisst dette maktforholdet og hvordan dette kan påvirke deltakerne. Jeg arbeidet derfor for å skape en trygg og tillitsfull atmosfære under intervjuene slik at deltakerne skulle oppleve det som trygt å fortelle åpent om sine meninger og erfaringer.

3.7 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

Spørsmålet om hvordan man best vurderer kvaliteten i kvalitative studier har opptatt forskere i lang tid (Tracy, 2010). Begreper tradisjonelt forbundet med kvantitativ forskning, som reliabilitet, validitet og generalisering, anses av mange som kontroversielle fenomener innen den kvalitative forskningstradisjonen (Ryen, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009; Tracy, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at disse begrepene ikke bør forkastes, men begrepsliggjøres i en ny form som gjør dem relevante for kvalitativ forskning. Andre forskere hevder på den andre siden at det er behov for nye begreper og rammeverk for kvalitetssikring av kvalitativ forskning. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Tracy (2010), som i sin artikkel presenterer åtte nøkkeltkriterier for kvalitet i kvalitativ forskning. Noen av disse har likevel flere fellestrekk med de mer tradisjonelle kvalitetsbegrepene nevnt ovenfor. De åtte nøkkeltkriteriene Tracy (2010) mener bør legges til grunn i kvalitetssikring av kvalitativ forskning er: «worthy topic», «rich rigor», «sincerity», «credibility», «resonance», «significant contribution», «ethics» og «meaningful coherence». Flere av disse kvalitetskriteriene har blitt reflektert over underveis i oppgaven. Jeg har i oppgavens introduksjonskapittel argumentert for hvorfor oppgavens tema er et «worthy topic» gjennom aktualisering og begrunnelse med rot i dagens skiftende utdannings situasjon med økt oppslutning og behov for gode, fleksible utdanningstilbud. Tidligere i metodekapittelet har jeg gjort rede for og diskutert etiske aspekter knyttet til studien, samt hvordan jeg har forholdt meg til disse i ulike faser av forskningsprosessen («ethics»). Jeg har i det foregående tatt for meg begrepene transparens og refleksivitet, som er vesentlige elementer i studiens «sincerity» (Tracy, 2010). Jeg vil derfor i det følgende fokusere på de tre kvalitetskriteriene «credibility», «resonance» og «significant contribution».

«Credibility» refererer til forskningens troverdighet og plausibilitet (Tracy, 2010). Dette kvalitetskriteriet har flere fellestrekk med det mer tradisjonelle validitetsbegrepet, som handler om gyldigheten til forskningsresultatene og hvorvidt disse presenterer den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013; Silverman, 2019). Et viktig virkemiddel for å oppnå kvalitativ kredibilitet er gjennom bruk av tykke beskrivelser (Tracy, 2010). Tykke beskrivelser oppnås gjennom å presentere rikelig med konkrete detaljer og ved at forskeren gir grundige beskrivelser av disse detaljenes relevans i tilknytning til kontekst og teori (Geertz, 1973, i Tracy, 2010). På denne måten forsøker man å *vise* isteden for å *fortelle* leserne hvordan de skal forstå det som blir presentert. Slik kan man gjennom tykke beskrivelser gi leseren nok detaljer til at de kan komme fram til sin egen konklusjon (Tracy, 2010). For å sikre studiens troverdighet har jeg i analyse- og drøftingskapittelet forsøkt å gi tykke beskrivelser av funnene og hvordan disse er tolket. Dette er gjort gjennom bruk av mange og nøye utvalgte sitater fra datamaterialet, samt grundig redegjørelse for hvordan disse er tolket og hvordan de kan knyttes til aktuell teori.

Tracys (2010) kvalitetskriterium «resonance» handler om forskningens evne til oppfattes meningsfull og påvirke publikum. Her ønsker man også å nå ut til de leserne som ikke har direkte erfaring eller tilknytning til det aktuelle temaet (Tracy, 2010). Ingen forskningsrapporter er i stand til å gi direkte innsikt i andre menneskers levde erfaringer, men gjennom ulike hjelpemidler kan forskeren øke lesernes resonans til studien (Schutz, 1967, i Tracy, 2010; Tracy, 2010). Dette kan oppnås gjennom *estetisk framstilling* eller *overførbarhet og naturalistisk generalisering* (Tracy, 2010). Jeg finner sistnevnte mest aktuell i sammenheng med denne studien. *Overførbarhet og naturalistisk generalisering* er knyttet til forskningens potensial til å være verdifull også i andre sammenhenger utenfor den bestemte forskningskonteksten (Tracy, 2010, s. 845). Dette må ikke forveksles med det kvantitative generaliseringsbegrepet der man basert på et representativt utvalg kan komme fram til statistiske slutninger som er gyldige ut over studiens utvalg (Ryen, 2002; Tracy, 2010). Hensikten med denne studien er ikke å generalisere resultatene eller forsøke å forutse framtidige resultater, men å oppnå dybdekunnskap i den aktuelle konteksten. Likevel har jeg gjennom å presentere tykke beskrivelser og ved å forholde meg refleksiv og transparent om hvordan forskningen er gjennomført arbeidet for at den kunnskapen som genereres skal kunne være verdifull også i andre situasjoner eller populasjoner.

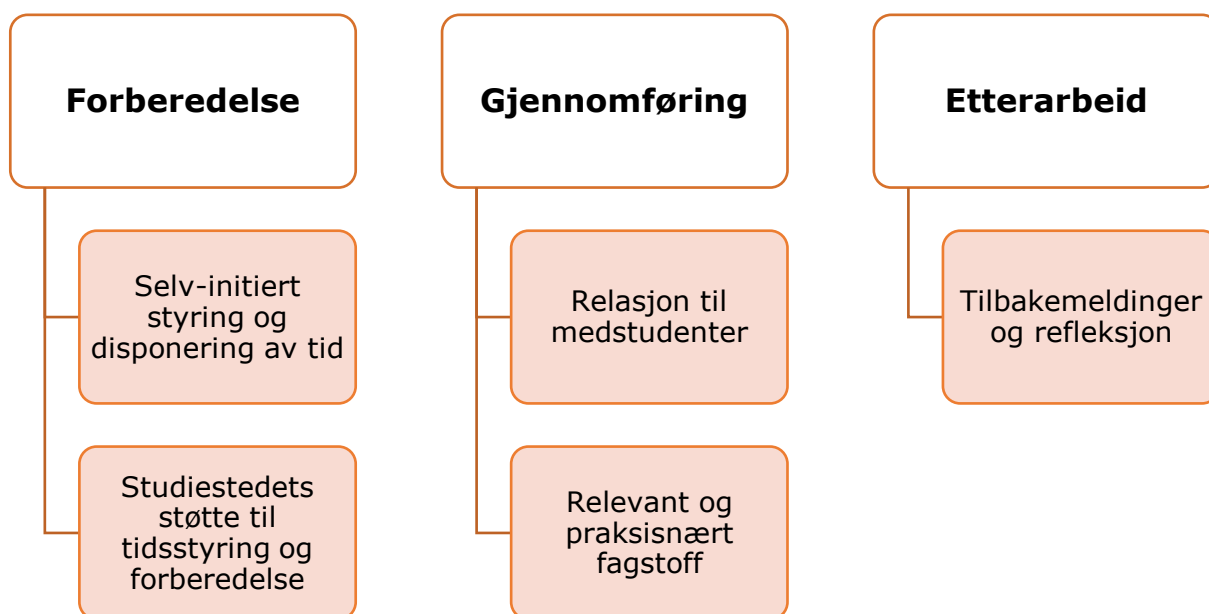
«Significant contribution» handler om hvorvidt forskningen bidrar med kunnskap som utvider eller forbedrer den eksisterende forståelsen på det aktuelle temaet (Tracy, 2010). Siden dette er et masterprosjekt med begrenset tid og omfang vil ikke mitt bidrag tenkes å ha like stor signifikans på feltet sammenlignet med bidrag fra godt etablerte forskere. Likevel håper jeg at prosjektet kan bidra til å gi ny innsikt i hvordan studenter i fleksible studier opplever sin evne til selvregulering og den støtten de får til dette. I tillegg håper jeg at prosjektet kan ha en heuristisk betydning gjennom å inspirere andre til å utforske temaet videre (Abbott, 2004, i Tracy, 2010). Jeg vil derfor i kapittel 5 presentere forslag til aktuell videre forskning som kan bidra til økt kunnskap på feltet, som forhåpentligvis kan bidra til mer tilpassede fleksible studietilbud i fremtiden.

4. Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet er hensikten å analysere og drøfte funnene fra datamaterialet i lys av teorien presentert i kapittel 2. Utgangspunktet for analysen og drøftingen er problemstillingen:

Hvordan opplever voksne i fleksible studier egen evne til selvregulert læring og hvordan opplever de støtten de får fra utdanningsinstitusjonen til å utvikle seg som selvregulerte lærende?

Gjennom systematisk koding og kategorisering av datamaterialet har jeg identifisert tre hovedtemaer med tilhørende underkategorier som reflekterer deltakernes personlige opplevelser og perspektiver. Disse temaene benyttes som delkapitler for å gi en oversiktlig og strukturert framstilling av analysen. Analysens hovedtemaer og underkategorier presenteres i figuren nedenfor:



Figur 1: Hovedtemaer og underkategorier

Analysens første hovedtema er *forberedelse*. Dette temaet har to underkategorier, der den første underkategorien, *selv-initiert styring og disponering av tid*, beskriver studentenes syn på evne til planlegging og regulering av eget tidsbruk. Den andre underkategorien, *studiestedets støtte til tidsstyring og forberedelse*, handler om deltakernes behov for støtte og tilrettelegging for å kunne regulere egen planlegging og forberedelse i fasen før gjennomføringen av læringsaktivitetene. Analysens andre hovedtema, *gjennomføring*, handler om deltakernes opplevelse av evne til selvregulering og behov for støtte under selve gjennomføringen av de ulike læringsaktivitetene. Temaets første underkategori, *relasjon til medstudenter*, handler om studentenes behov for tilrettelegging for å skape gode relasjoner og konstruktive samarbeid med medstudenter. Temaets andre underkategori har fått navnet *relevant og praksisnært fagstoff*, og handler om deltakernes behov for å se nytteverdien av faget og ønske om

mer praksisnær undervisning. Analysens tredje og siste hovedtema, *etterarbeid*, handler om de prosessene som skjer etter gjennomføringen av læringsaktivitetene. Dette temaet har underkategorien *tilbakemeldinger og refleksjon* som beskriver studentenes behov for tilbakemeldinger og veiledning for å kunne utvikle seg i læringsprosessen.

4.1 Forberedelse

Det første hovedtemaet, *forberedelse*, beskriver deltakernes opplevelser av evne og behov for planlegging og forberedelse i de fleksible studiene. Tidsstyring og forberedelser blir vektlagt i intervjuene. Deltakerne fremhever at andre forpliktelser og tidspress fører til et stort behov for struktur og disiplin. Temaet har to underkategorier, der den første underkategorien, *selv-initiert styring og disponering av tid*, beskriver hvordan studentene opplever det å planlegge og regulere eget tidsbruk. Den andre underkategorien, *studiestedets støtte til tidsstyring og forberedelse*, handler om hvordan deltakerne opplever studiestedets støtte og tilrettelegging for hensiktsmessig bruk av tid og mulighet for forberedelser.

4.1.1 Selv-initiert styring og disponering av tid

Styring og disponering av tid framstår som svært viktig for deltakerne. De kontekstuelle rammene rundt fleksible studier skaper et særlig behov for disiplin og struktur i egen tidsstyring. Felles for alle deltakerne i denne studien er at de kombinerer studiehverdagen med arbeidslivet. På spørsmål om hvorfor de valgte å begynne i fleksible studier svarte flere at hovedgrunnen var at de ønsket eller var avhengig av å kunne kombinere studiene med jobb. Deltaker 5 uttrykker det på denne måten:

«Ja, altså det er jo ikke aktuelt for meg å gå noe som er fulltidsbasert. Det ville jeg ikke hatt muligheten til. I forhold til å kombinere det med jobb. Det er jeg avhengig av.» (Deltaker 5).

Deltakeren forteller at det ikke var aktuelt å begynne i et fulltidsstudium på grunn av behov for å kunne kombinere studenttilværelsen med jobb. Utsagnet illustrerer at deltakeren ikke ville hatt mulighet til å begynne i studiene dersom det ikke eksisterte et utdanningstilbud som gjorde det mulig å kombinere studiene med jobb. Dette reflekterer selve kjernen i fleksibel utdanning, der et av hovedformålene er å gjøre utdanning tilgjengelig uavhengig av hvilken livssituasjon studentene befinner seg i (Grepperud, 2005).

Deltakerne opplever at *evne til å planlegge* er vesentlig for å lykkes i fleksible studier. På spørsmål om hvorvidt tankene hen hadde om å studere i fleksible studier har levd opp til forventningene svarer en av deltakerne følgende:

«Det har egentlig levd veldig opp til forventningene. Jeg gikk på en måte inn i det med en sånn tanke om at jeg måtte være veldig strukturert, og jeg er en veldig strukturert person. Så for meg har det fungert veldig greit å sette av den tiden jeg har til ledighet for å bruke til studiet da. Kvelder, helger, ferier.» (Deltaker 2).

Deltakeren forteller her om forventninger om at studiet kom til å kreve god struktur. Videre forteller deltakeren at hen ser på seg selv som en veldig strukturert person og at å sette av tid til studier ikke har vært et problem. Det framstår som at *tidsstyring* er en vesentlig del av det deltakeren legger i det å være strukturert. Tidsstyring og tidsbruk er ifølge Pintrich (2000) en vesentlig del av planleggingsfasen og selvreguleringsprosessen. Selvreguleringsstrategier for tidsstyring innebærer blant annet å sette seg realistiske

tidsplaner for ulike læringsaktiviteter og kunne tilpasse den tiden man investerer i læringsaktiviteter etter behov (Zimmerman, 1998). Utsagnet ovenfor reflekterer hvordan deltaker 2 sin tidsplanleggingsstrategi har vært å sette av ledig tid i kvelder, helger og ferier til studiene. Videre forklarer deltakeren at hen opplever at dette har fungert godt. Ut i fra dette kan det tolkes som at deltaker 2 ikke har sett behovet for å lage seg en mer detaljert tidsplan for å lykkes med studiene, som videre kan tolkes som et bevis på selvinnsikt i eget behov for tidsplanlegging. I følge Zimmerman (1998) spiller selvinnsikt i egen læringsprosess en sentral rolle i individets selvregulering av tid til studiene.

For mange studenter som kombinerer studiene med andre roller og oppgaver kan imidlertid tidsstyring være en utfordring. Deltaker 4 forteller at disse utfordringene kan dreie seg om å disponere tiden:

«Altså utfordringen er jo på en måte å disponere tiden da. At å skulle studere på ettermiddagen og i helgen når jeg har en fulltidsjobb kan være utfordrende. Det krever litt disiplin.» (Deltaker 4).

Utsagnet illustrerer at det kan være utfordrende å disponere tiden når studiene kombineres med en fulltidsjobb, og at dette krever disiplin. Det er da nødvendig å finne tid til å studere på ettermiddagstid og i helger. På denne måten blir studiene en tilleggsoppgave, som gjør at både tidspresset og belastningene øker (Rønning, 2008). Når studentene sjonglerer studiene med jobb og andre forpliktelser blir det å regulere og planlegge tidsbruk særlig viktig for studenter i fleksible studier. På oppfølgingsspørsmål om hvordan hen håndterer tidsdisponeringen svarer deltakeren følgende:

«Jeg bruker stort sett helgene, da. Jeg har at på lørdag på et tidspunkt at jeg skal sette av den tiden, ok, nå er det skoletid. Og så er det jo egentlig å bestemme seg for at man skal gjøre det da. Rett og slett være disiplinert, og det føler jeg at jeg er ganske god på. Men selvsagt, i de tidene hvor det er mer travelt på jobb og sånn, så er det jo mer krevende. Når man er sliten etter en lang dag har man ikke så lyst til å sette seg ned å fortsette.» (Deltaker 4).

I denne passasjen forteller deltakeren om hvordan hen setter av et fast tidspunkt på lørdager for studiearbeid. Videre understreker deltakeren at disiplin er en viktig del av tidsstyringen, og at dette er krevende i de periodene når det er mer travelt på jobb. Dette illustrerer hvordan sider ved den konteksten lærings situasjonen er en del av påvirker studentens regulering av tidsbruk og tidsplanlegging. Dette kan knyttes til sosial-kognitiv teori hvor individ, atferd og kontekst står i et triadisk gjensidighetsforhold, og hvor alle disse vil ha påvirkning på individets selvregulering (Zimmerman, 1989). Læringskonteksten påvirker deltakerens tidsregulering, samtidig som individet har mulighet til å påvirke miljøet rundt seg. Regulering av tidsbruk handler derfor i stor grad også om å regulere de omgivelsene som legger begrensninger for tiden til studieaktivitetene (Rønning, 2008). Ved å dedikere en fast tid til studiearbeidet og gjennomføre dette til tross for å være sliten etter travle dager på jobb, regulerer deltaker 4 omgivelsene sine for å sørge for tid til studiene. Dette stemmer overens med Rønnings funn om at tidsstyring for fleksible studenter i stor grad handler om å utnytte den tiden de har tilgjengelig, men også om å skape seg studietid (2008, s. 108). Når flere ulike forpliktelser kjemper om tiden, handler det for fleksible studenter ofte om å prioritere studiene ved å sette av tid og ved å «stenge» andre livsområder ute for å ikke forstyrres.

4.1.2 Studiestedets støtte til tidsstyring og forberedelse

Tilrettelegging og informasjonsformidling fra studiestedet synes å ha betydning for deltakernes *tidsstyring* og *forberedelser*. Deltakerne fremhever spesielt betydningen av støtte til å planlegge tidsbruken sin, samt betydningen av informasjonsdeling som gjør det mulig å forberede seg hensiktsmessig både ved studiestart og til samlingsukene.

En deltaker forteller om hvordan studieveilederen oppfordret til å sette av fast tid til studiene:

«Den første webinarer med veileder så anbefalte hun oss å tildele nesten en eller to timer om dagen for å studere, fordi pensumet er veldig stort. Jeg sitter fra klokken 20.00 til 22.00, etter jeg er ferdig med jobben og alt, sitter jeg og studerer pensumet. 20.00 til 22.00 er min tid til å studere. Jeg har alarm på telefonen på halv åtte. Den ringer meg og minner meg på at det er klart for å sette seg ned og lese litt. Det begynner klokka åtte. (...) Jeg har ikke så mye som forstyrrer meg. Rundt meg er det litt stille, barna og familien vet at jeg har pensumet mitt. Så det er ingen som forstyrrer meg.» (Deltaker 3).

Deltakeren beskriver hvordan hen på oppfordring fra studieveileder setter av to timer hver dag til å arbeide med studiene. Hen bruker alarm på telefonen for å få beskjed om at det nærmer seg tid for å sette i gang med studiearbeidet. Hen nevner også at det er lite som forstyrrer hen og at familien vet at dette tidspunktet er avsatt til studier. Dette kan tolkes som at deltakeren aktivt prioriterer å sette av en fast tid til studiene og at hen gjennom kommunikasjon med familien sørger for at det er lite forstyrrelser under studiearbeidet. Gjennom å etablere dette faste tidspunktet som *«min tid til å studere»* forsøker deltakeren å stenge forstyrrelser fra familielivet ute og fokusere fullt på studiene. På denne måten har deltakeren *skapt* seg studietid gjennom å regulere omgivelsene. Alarm på telefonen brukes for å minne seg selv på at det er tid for å studere. Dette viser at det er viktig for deltakeren å ha et etablert tidspunkt for studiearbeidet og at dette har stor betydning for at hen skal få gjennomført det hen skal. Dette kan knyttes til at fleksible studier ofte er tett vevd sammen med andre livsområder og at det kan være nødvendig å skape et tydelig skille for at disse livsområdene ikke skal gli for mye over i hverandre (Rønning, 2008). En alarm som minner studenten på at dette tidspunktet er satt av til studier kan være med å skape et slikt skille og på denne måten gjøre det lettere å vie sin fulle oppmerksomhet til dette ene livsområdet i den avsatte tiden. Dette støttes av Zimmerman et al. (1994) som hevder at bruk av alarmklokker for å planlegge og overvåke studiearbeidet er en effektiv selvreguleringsstrategi som også har en positiv korrelasjon med andre selvreguleringsstrategier.

Ved å anbefale studentene å sette av en til to faste timer om dagen til å studere gir veilederen både oppfordring til å skape gode studierutiner og en referanseramme for hensiktsmessig planlegging av tidsbruk. Dette støttes av Kovach (1997) som fant at å sette av en fast tid hver dag til studiene kan kobles til akademisk suksess (i Zimmerman, 1998). Sannsynligvis er veilederens anbefaling om å sette av en eller to timer hver dag basert på hennes egen oppfatning og erfaringer om hva som er hensiktsmessig tidsbruk i det aktuelle studiet. Likevel er tidsbruk svært individuelt, og flere ulike faktorer kan spille inn på hvor mye tid noen trenger å bruke på studiene for å lykkes. Hvor mulig eller nødvendig det er for studentene å opprettholde en slik rutine kan også være ulikt, og som tidligere nevnt er selvinnsikt i egen læringsprosess vesentlig for optimal tidsplanlegging (Zimmerman, 1998). Deltaker 3 sirkler senere i intervjuet tilbake til sin

opplevelse med å sette av to faste timer om dagen til å studere og hvordan dette har fungert. På spørsmål om hvorvidt hen har gjort tiltak for å endre eller forbedre arbeidsmetodene sine i løpet av studiet svarer deltaker 3 følgende:

«Ja, som jeg sa, det første året med [studieretning] var positivt stress, som jeg kaller det nå da. For jeg måtte studere hver dag uansett hva som skjedde i familien min. Men nå har det blitt litt mer fleksibilitet. Jeg sier ok, jeg kan ikke studere i dag på grunn av ett eller annet, så jeg kan studere i morgen. Tidlig i morgen, for eksempel. Jeg må ikke stresse, jeg må ikke presse meg for å få til denne 8 til 10-tiden, selv om jeg bruker den nå også. Men hvis det av og til skjer noe, har jeg blitt litt mer sånn; ok, jeg kan gjøre det i morgen. Jeg er litt mykere nå. Jeg er mer fleksibel.» (Deltaker 3).

I utsagnet forteller deltakeren om hvordan hen under det første året på studiet studerte på de planlagte tidspunktene hver eneste dag, uansett hva som skjedde i familielivet. Etterhvert har hen blitt mer fleksibel og kan utsette studiene til neste dag dersom det skjer noe som hindrer hen i å studere den dagen. Deltakeren er opptatt av å ikke presse seg like mye til å gjennomføre denne 20.00 – 22.00 rutinen hver eneste dag, men benytter seg fremdeles av denne rutinen. Deltakeren opplever å ha blitt mer fleksibel i forhold til studierutinene. Denne fleksibiliteten synes å være relatert til opplevelse av mestring:

«Kanskje jeg har mestret litt, jeg har mer mestringsfølelse nå. Etter jeg har holdt på med det i ett år og har blitt litt kjent med teknikken, hvordan jeg leverer oppgavene mine. Jeg føler litt mestringsfølelse nå.» (Deltaker 3).

Sitatet ovenfor reflekterer hvordan positive erfaringer med å styre tiden har ført til at deltakeren har utviklet en mestringstro i forhold til tidsstyring. Dette kan kobles til Bandura (1978) som presenterer egne positive mestringserfaringer som en av fire hovedkilder til utviklingen av mestringstro. Disse mestringserfaringene vil derfor kunne gi deltakeren økt motivasjon for videre regulering av egen tidsbruk. I tråd med Zimmerman (1998) kan disse erfaringene også ha gitt deltakeren bedre selvinnsikt i læringsprosessen, som igjen gir bedre forutsetninger for å regulere eget tidsbruk. Hvordan studenten etterhvert i større grad tilpasser studievanene sine etter behov kan ses i lys av Zimmerman (2000) sin modell om utvikling av selvreguleringskompetanse. I begynnelsen var deltakeren avhengig av å følge studieveilederens råd om å bruke to timer hver dag til studiearbeid. Etterhvert som hen fikk erfaringer var deltakeren i større grad i stand til å tilpasse tilnærmingen etter personlige og kontekstuelle faktorer. Dette viser hvordan deltakeren ble mindre avhengig av sosiale modeller og mer selvregulert (Zimmerman, 2000).

Mulighet til å forberede seg hensiktsmessig til studieoppstart og samlinger framstår som viktig for flere av deltakerne. Deltaker 3 forteller:

«Vi fikk all informasjon, og jeg var veldig glad for at de sendte pensumbøkene to-tre uker før vi begynte på skolen. Så du kan kjøpe selv og begynne å studere selv. Så det var positivt. Jeg bestilte bøker og begynte å gå gjennom emnet selv.» (Deltaker 3).

I utsagnet fremheves betydningen av at studiestedet sender ut informasjon og pensumlister i god tid før oppstarten av studiet. Deltakeren synes det var positivt at de fikk mulighet til å kjøpe bøkene tidlig og dermed også muligheten til å begynne å studere selv i forkant av studieoppstarten. Deltakeren benyttet seg av dette og begynte å gå

igjennom emnet på egenhånd. Jeg tolker dette som at studiestedet tilrettelegger for at studentene skal kunne forberede seg til oppstarten ved å sende ut informasjon og pensumlister i god tid. Ved å gjøre pensumlistene tilgjengelig gir studiestedet studentene mulighet for å forberede seg til oppstarten, men det er opp til studentene selv å benytte seg av denne muligheten. På denne måten legger studiestedet til rette for at studentene kan regulere egen forberedelse. Gjennom deling av informasjon i god tid gir studiestedet også studentene bedre forutsetninger for å planlegge egen læringsprosess. Dette kan kobles til Zimmermans (2002) første fase i selvreguleringsprosessen, *planleggingsfasen*, som omhandler strategisk planlegging av læringsprosessen. Deling av informasjon og pensum kan gi studentene et bedre grunnlag for å sette seg realistiske læringsmål og planlegge læringsstrategiene sine. Evnen til selvregulering i planleggingsfasen gjennom å sette seg spesifikke mål og strategisk planlegge bruk av læringsstrategier er koblet til økt akademisk suksess blant studenter (Zimmerman, 2002). Å gi studentene tidlig og tilstrekkelig informasjon kan derfor ses som viktig oppstartstøtte fra studiestedets side, som kan være med å tilrettelegge for studentenes selvreguleringsprosess.

Også i forberedelsene til samlingsuker vektlegger deltakerne *tilgangen på informasjon*. På spørsmål om hvordan hen forbereder seg til samlingsuker svarer deltaker 2 følgende:

«Da bruker jeg plattformen Canvas som vi har. Så går jeg inn der og ser timeplanen for hele uka og forbereder meg for oppmøte, når vi slutter på dagene. Jeg må jo forberede meg i forhold til hvor jeg skal bo, hvordan jeg skal komme meg til og fra. Altså det er masse planlegging i forhold til det. Og så i timeplanene våre står det liksom til hver undervisningstime, så står det anbefalt ... hva som er anbefalt at vi skal forberede oss på, av pensum, lesing og sånn. Da gjør jeg det og så har jeg jo et mål om å komme forberedt til forelesningene.» (Deltaker 2).

I sitatet beskriver deltakeren hvordan hen bruker plattformen Canvas til å forberede seg til samlingsukene. Der finner hen timeplanen for hele den kommende uka, hva de skal gjøre i hver undervisningstime og hva det er anbefalt at de forbereder seg på av pensum og lesing. Deltakeren forteller også at hen må gjøre flere praktiske forberedelser i forhold til hvor hen skal bo og hvordan hen skal komme seg til og fra samling. Dette illustrerer hvordan tilgang til informasjon om neste samling og anbefalinger om hva som burde leses i forkant er viktig i forberedelsesprosessen. Ved at all informasjon om samlingene er tilgjengelig i forkant blir forberedelsene både lettere og mer forutsigbar for studentene. Dette gir også studentene mulighet til å regulere intensiteten på forberedelsene etter behov. På oppfølgingsspørsmål om betydningen av å møte forberedt til samling svarer deltaker 2:

«Kjempeviktig. Det har kanskje vært mer viktig i fag jeg egentlig ikke har forstått så godt. Sånn som samfunnsvitenskapelige metoder og litt juss og sånn. Der har det vært veldig, veldig viktig for meg å kunne forberede meg, for der har jeg veldig lite kunnskap fra før.» (Deltaker 2).

Utsagnet reflekterer hvordan forberedelsesbehovet kan variere mellom fag, avhengig av studentenes forkunnskaper. Dette gjør at det er særlig viktig med informasjon om hva som skal skje på samlingsuken. Gjennom å publisere denne informasjon gir studiestedet studentene mulighet til å tilpasse forberedelsene etter eget behov. I noen fag er det kanskje nok for en student å skimlese det anbefalte pensumet, mens det i andre fag er nødvendig å forberede seg mer intensivt og gjennom flere plattformer. Deling av informasjon om samlinger og anbefalte forberedelser kan derfor gi studentene mulighet til å ta regi over forberedelsene. Tilpassing av forberedelse etter forkunnskapsnivå kan

ses som uttrykk for høy selvreguleringsevne, da studenten regulerer egen atferd basert på opplevd behov (Pintrich, 2004).

Felles for flere av deltakerne er at de opplever det å forberede seg til undervisning og samling som viktig, men at travle liv og forpliktelser til jobb gjør at de av og til ikke får mulighet til å forberede seg optimalt:

«Det er jo litt variert, for hvis jeg har det veldig travelt på jobb så er det kanskje ikke så lett å forberede seg så mye. Det er jo kanskje også en ting som er litt negativt med å ta det på deltid, da. Da kommer det litt an på hvor travelt det er på jobb og sånne ting hvor mye man klarer å forberede seg.» (Deltaker 4).

I utsagnet beskriver deltakeren hvordan travelhet på andre livsområder kan påvirke muligheten til å forberede seg før samlingsukene. Deltakeren opplever dette som en negativ side ved det å studere på deltid. Jeg tolker det som at deltakeren har et ønske om å forberede seg, men at tidspress fører til at dette ikke alltid er mulig. Deltidsstudenter har ofte jobb i høyere prosentstillinger enn heltidsstudenter, noe som for mange fører til økt tidspress og behov for prioriteringer. For å øke sjansene for at studentene rekker å forberede seg kan det derfor være lurt av studiestedet å legge ut informasjon om samlinger og anbefalte forberedelser i god tid. På spørsmål om hvordan utdanningsinstitusjonen bedre kan tilrettelegge for studentenes suksess svarer deltaker 1 følgende:

«Det å tydeliggjøre hva som er vesentlig å prioritere, det var bra i noen av fagene, men mindre bra i andre. Det er kanskje det viktigste. Ja, få ut informasjon om hva man skal forberede så tidlig som mulig da. Det var et par ganger hvor jeg fikk beskjed litt i det seneste laget for min del om hva det var viktig å forberede til en samling. Jo tidligere den informasjonen kommer ut, jo bedre er det.» (Deltaker 1).

Deltakeren ytrer her et ønske om at de ansvarlige i fagene tydeliggjør hva som er viktig å prioritere i forberedelsene. I utsagnet fremheves også betydningen av at informasjon om hva som skal forberedes kommer i god tid før samlingene. Dette illustrerer hvordan informasjonsdeling kan hjelpe studentene å forberede seg hensiktsmessig til samlingsukene. I tidspresset mange fleksible studenter opplever kan det hende at studentene ikke alltid har tid til å forberede seg på alt som er anbefalt. Gjennom å tydeliggjøre hva som er viktigst å prioritere i forberedelsene kan studiestedet tilrettelegge for at studentene har mulighet til å fokusere på det som er aller viktigst dersom tiden ikke strekker til for å forberede seg på alt før samling.

4.2 Gjennomføring

Analysens andre hovedtema har jeg valgt å gi navnet *gjennomføring*. Dette temaet handler om studentenes opplevelse av evne til selvregulering og behov for støtte i de prosessene som foregår under selve gjennomføringen av de ulike læringsaktivitetene. Gjennom intervjuene kom det fram at *tilrettelegging for gode relasjoner* mellom medstudenter og opplevelsen av *personlig relatering til fagstoffet* var særlig viktig for deltakerne i gjennomføringen av læringsaktivitetene.

4.2.1 Relasjon til medstudenter

Studentene hadde ulike syn på hvordan relasjoner og samarbeid med medstudenter påvirker læringsprosessen og aktiveringen av læringsstrategier. Noen av deltakerne

uttrykker et ønske om bedre tilrettelegging fra studiestedets side for å fremme relasjonsbygging mellom studentene. En annen deltaker opplever samarbeid i samlingsbaserte studier som utfordrende, og uttrykker ønske om mer hensiktsmessig organisering av samarbeidsprosjekter.

En av deltakerne forteller at hen savner å kunne samarbeide med medstudenter:

«Hvis vi hadde hatt prosjekter for eksempel, at vi kunne jobbet sammen, da kunne vi bygget relasjonen vår. Vi kunne ha gitt hverandre erfaring, ikke bare teori fra bøker. Så det tror jeg manglet litt. Ikke bare studere alene, men også studere med hverandre; hjelpe litt, støtte litt, bygge litt. (...) Jeg savnet det.» (Deltaker 3).

Her beskriver deltaker 3 hvordan begrensede muligheter for å bygge en relasjon til sine medstudenter gjør at hen mangler noen å studere sammen med. I sitatet kommer det fram at deltaker 3 mener at samarbeidsprosjekter kan føre til *erfaringsdeling* som kan supplere læringen fra pensumbøkene. I utsagnet fremheves også betydningen av den støtten og hjelpen som kan ligge i en god relasjon til medstudentene sine. Dette illustrerer hvordan hvilke læringsaktiviteter faget legger opp til er med å legge begrensninger på hvilke læringsstrategier studentene kan anvende. Det er tydelig at *samarbeid og erfaringsdeling* med medstudenter er en strategi deltaker 3 selv mener hen ville hatt utbytte av, men at hvilke læringsaktiviteter som tas i bruk i faget fører til at denne strategien blir vanskelig å anvende. Dette kan knyttes til hvordan undervisere kan bygge opp om selvregulert læring gjennom å tilrettelegge for aktiviteter som krever at studentene tar i bruk ulike læringsstrategier (Paris & Paris, 2001; Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012). Dette kan gjøres ved å tilby et vidt spekter av komplekse og meningsfulle læringsaktiviteter (Perry, 1998, i Dignath & Veenman, 2021).

Videre forteller deltakeren om oppstarten av nettstudiene og hvordan det var stort fokus på oppgaveinnlevering og eksamen, men lite fokus på å bli kjent med hverandre:

«Det var en veldig dyktig dame vi hadde som veileder, og hun forklarte alt, men som jeg sa i sted, det fokuseres for mye på oppgaveinnlevering og eksamen. Så det var litt stressende i de to første webinarne ... vi må slappe av litt og bli kjent, i stedet for å kun fokusere på hvordan du skriver, hvordan du leverer, hvordan du gjennomfører eksamen». (Deltaker 3).

Denne beskrivelsen indikerer at det var et misforhold mellom det studenten ønsket fra veiledningen og det veilederen fokuserte på i oppstartswebinaret. Veilederen fokuserer på webinarrets innholdskomponent, men er ikke opptatt av å tilrettelegge for *relasjonsbygging*. Deltakeren er opptatt av at nettstudiet bør legge bedre til rette for at studentene kan bli kjent med hverandre i oppstarten av studiene. Utvikling av tilhørighet gjennom personlige relasjoner med medstudenter er viktig også for voksne studenter i deltidstudier (Kember et al., 2001). Sett i lys av selvbestemmelsesteorien kan manglende tilfredsstillende av det psykologiske behovet for tilhørighet svekke selvreguleringen (Deci et al., 1996). Meningsfull interaksjon med andre er den viktigste betingelsen for å tilfredsstillende det grunnleggende behovet for tilhørighet (Reeve, 2002). Underviserens støtte og tilrettelegging for å skape tilhørighet mellom deltakerne vil derfor være gunstig for studentenes evne til selvregulert læring. Hvordan dette kan tilrettelegges for er avhengig av flere faktorer, og kan innen fleksible studier også by på utfordringer.

En deltaker uttrykker at prosjekter i samarbeid mellom heltidsstudenter og deltidsstudenter i samlingsbaserte studier kan være utfordrende:

«Når jeg hadde gruppearbeid så gikk jeg heltid, men jeg vet at da var også deltidsstudentene med. Det var litt utfordrende, fordi de hadde en jobb i tillegg og var borte så ofte, sånn at ... da krasjet det litt på gruppene, for da var det samlet alt. (...) Ja, og det kan jo gå utover heltidsstudentene. Så kanskje det burde vært litt mer delt sånn da, tatt litt mer hensyn. For når man har et gruppearbeid, så er det jo litt avhengig av alle.» (Deltaker 4).

Deltakeren forteller at hen opplever gruppearbeid der både studenter som går heltid og deltid deltar som utfordrende fordi deltidsstudentene ofte er borte. Ulik studiebelastning blant deltakerne i prosjektet fører til at de har ulik mengde tid og ressurser å investere i samarbeidsoppgaven. Siden gruppearbeid, i deltakerens ord, er «*avhengig av alle*», mener hen at dette kan gå ut over heltidsstudentene. En tolkning er at deltakeren mener at heltidsstudentene må ta mer ansvar og arbeide mer med prosjektet fordi deltidsstudentene ikke alltid er til stede. En annen tolkning er at deltidsstudentenes fravær gjør at resultatene av prosjektet ikke blir like bra, som også vil gå ut over heltidsstudentene. Dette illustrerer hvordan samarbeidsprosjekter som ikke er utformet på en hensiktsmessig måte i noen tilfeller kan ha negative virkninger på studentenes læringsprosess og følgende kanskje også for læringsutbytte. Dette kan knyttes til Pintrich (2004) sin fjerde antagelse om selvregulert læring, hvor konteksten har innvirkning på individets evne til selvregulering, som igjen har direkte innvirkning på læringsprestasjoner og læringsresultater (Bråten, 2002). Et slikt obligatorisk gruppeprosjekt kan legge begrensninger på studentenes mulighet til å kontrollere og regulere sin ytre kontekst, da det er liten mulighet for å forlate eller endre konteksten dersom den ikke gagnar individets læring. Dette er i tråd med Schunk og Ertmer (2000) som hevder at studenter har lite mulighet for selvregulering dersom læreren dikterer hva de skal gjøre uten å gi studentene muligheter for påvirkninger. Dette vil også begrense studentenes tilfredsstillelse av det psykologiske behovet for autonomi, som igjen vil svekke evnen til selvregulering (Deci et al., 1996). Hvordan å tilrettelegge for hensiktsmessige og givende samarbeidsprosjekter i fleksible studier kan være en utfordring, da mye av læringsaktiviteten foregår digitalt og studentene sjeldent eller aldri møtes fysisk.

For en annen deltaker var samarbeid med medstudenter svært viktig for å komme seg gjennom semesteret. På spørsmål om planlegging av læringsprosessen for å komme seg gjennom det hen skal før sluttoppgaver og eksamen svarer deltaker 5:

«Det må vi jo ... jeg har vært så heldig da, tenker jeg, så den eneste måten jeg har klart å få gjennomført det er at jeg har skrevet oppgavene sammen med noen. (...) Det har vært veldig fint å være to stykk som kan skrive, og da er det jo klart du forplikter deg litt på en annen måte.» (Deltaker 5).

Utsagnet illustrerer hvordan samarbeid med medstudenter kan fungere som en ekstra forpliktelse til å gjennomføre sin del av samarbeidet, da konsekvensene av å ikke gjøre dette vil påvirke andre i tillegg til en selv. Ved å velge å samarbeide med en medstudent om oppgaveskrivingen gir deltakeren seg selv et ekstra insentiv til å lykkes med oppgavene. Dette kan ses som en form for ytre motivasjon, hvor studenten motiveres av fravær fra negative sanksjoner som kan oppstå dersom man bryter forpliktelsen (Ryan & Deci, 2000). Denne typen samarbeid kan også føre til utvikling av høyere mestringsstro

dersom studentene kollektivt er i stand til å utføre oppgaven bedre enn deres individuelle ferdighetsnivå tilsier (Schünemann et al., 2017).

4.2.2 Relevant og praksisnært fagstoff

Deltakernes behov for å se verdien av det de lærer opp mot eget liv blir vektlagt i intervjuene. For at studentene skal se verdien av fagstoffet fremheves behovet for at fagstoffet er *praksisnært* og at det er *anvendbart* gjennom at det kan overføres til ulike deler av studentenes liv. På spørsmål om hen synes studiet tilrettelegger for at hen skal kunne utvikle seg i læringsarbeidet svarer deltaker 1:

«Det jeg opplever som bra da, det er de foreleserne eller de fagene som formidler ting på en måte som oppleves anvendbart i mitt daglige virke da. At det her er noe jeg kan ta med meg inn i den jobben jeg er i eller den jobben jeg ønsker å ha, eller i utviklingen av meg selv om det være seg som person, menneske, leder eller ansatt, eller hva det måtte være. (...) Hvis faget ikke treffer det som er vesentlig for meg i mitt daglige virke, så er ikke opplevelsen så god av faget eller av formidlingen fra foreleser heller. Og da blir min tilnærming også litt annerledes, tror jeg. Da er ikke opplevelsen like god, da er det mer en følelse av at jeg kaster bort tiden, at dette her er bare noe jeg må gjennom for å komme dit jeg vil.» (Deltaker 1).

I sitatet forteller deltakeren at fagene som oppleves som bra er de der det er mulig å se sammenhengen mellom fagstoffet og eget liv. Deltakeren har behov for å kunne se hvordan fagstoffet kan anvendes enten i hverdagslivet eller arbeidslivet. I de fagene der dette ikke er mulig blir ikke opplevelsen av faget like god. Dette får konsekvenser for deltakerens tilnærming til faget og gir en følelse av at faget bare er noe hen må komme seg gjennom. Dette illustrerer hvordan læringsstoffets *overførbarhet* til ulike deler av eget liv er vesentlig for at studentene skal se fagets verdi. Dersom studenten ikke ser en potensiell overførbarhet mellom faget og eget virke, handler fokuset om å komme seg gjennom faget heller enn om å faktisk lære faget. Dette funnet er i tråd med Galbraith (1990) som hevder at voksne studenter har behov for å se verdien av det de lærer for å motivere seg (i Falasca, 2011). Eccles (1983) deler læringsaktivitetsverdi inn i tre komponenter; individets oppfatning av viktigheten av oppgaven, individets personlige interesse for oppgaven og individets oppfatning av oppgavens nytteverdi (i Pintrich, 1999). Sitatet over reflekterer hvordan læringsaktivitetens nytteverdi er viktigst for deltaker 1. Det går derfor negativt ut over deltakerens tilnærming og motivasjon i de fagene deltakeren ikke ser nytteverdien. Dette støttes av Eccles (1983) som argumenterer for at studenter som ser verdien av sitt akademiske arbeid blir mer motiverte og er villige til å legge mer innsats i studiearbeidet (i Pintrich, 1999). Studenter som opplever læringen som verdifull er også mer sannsynlig å bruke kognitive og metakognitive læringsstrategier (Pintrich, 1999).

For at studentene skal se nytteverdien i faget framhever deltakerne betydningen av at fagstoffet oppleves som anvendbart og praksisnært. På spørsmål om råd eller innspill til de som arbeider med å utvikle fleksible studieprogrammer svarer deltaker 5 følgende:

«Det å gjøre det praksisnært. Og at det praksisnære ikke trenger å være så voldsomt. Og så stort. (...) Men det å gjøre det praksisnært, for de eksemplene vi ofte får høre er jo liksom ... ja, i [navn på kommune] så har hele kommunen klart å gjøre sånn og sånn. Eller Snøhetta arkitektbyrå, hvordan den prosessen var når de tegnet operahuset. Altså, det blir så svært da. Og det er jo helt utopi i min

verden å være i nærheten av det. Så det er liksom ... ja, at de store tingene man foreleser om, hvordan man kan bryte det ned i ganske nære praktiske elementer, det har jeg kunne tenkt meg og bidratt inn i.» (Deltaker 5).

Deltakeren er her opptatt av at studiet bør gjøres mer praksisnært og at eksemplene som brukes bør brytes ned i mer praksisnære elementer. Utsagnet illustrerer hvordan store og praksisfjerne eksempler kan føre til at studentene ikke opplever faget som relevant eller som anvendbart i deres liv. Mye av essensen i uttalelsen fra deltaker 5 deles av deltaker 1. På oppfølgingsspørsmål om å utdype litt om hva hen opplever som forskjellen mellom de fagene som legger godt til rette for studentenes utvikling og de som ikke gjør dette like bra svarer deltaker 1:

«At det er innenfor en sfære eller innfor et nivå som treffer litt bedre da enn det ene faget jeg hadde. Altså det er jo sånn i utgangspunktet ganske interessant i forhold til at det er ... det handlet om organisasjonsutvikling, men det var på et svært overordnet nivå ... så det var ikke noe jeg kunne ta med meg. Det var på et nivå som var langt over det nivået jeg er på i min organisasjon. Så sånn sett, det er interessant å vite litt om den paraplyen der oppe, men jeg sitter ikke i konsernledelsen, det var litt sånn følelsen var. Jeg fikk ikke noe utbytte ... jeg har ikke hatt noe utbytte av det i min hverdag på noe som helst vis.» (Deltaker 1).

De to utsagnene ovenfor illustrerer hvordan deltakerne opplever at faget må være på et nivå som sammenfaller med deres liv og virke for at det skal være verdifullt. Begge forteller om «store» eksempler som oppleves som vanskelig å overføre til sitt arbeidsliv eller hverdagsliv. De ønsker seg derfor mer praksisnære eksempler som i større grad treffer det som er aktuelt for dem. Dette behovet støttes av Wlodkowski som hevder at voksne studenter går inn i utdannings situasjoner med et sterkt behov for å kunne anvende det de lærer i sin egen livsverden (2004, s. 149). Videre argumenterer han for at vurdering gjennom prosjekter, casestudier og simuleringer som gjenskaper studentenes virkelighet derfor vil være mer indre motiverende enn mer virkelighetsfjerne oppgaver (Wlodkowski, 2004). Det er derfor nærliggende å anta at studentene blir mer motiverte for å lære dersom eksemplene som brukes i undervisningen er autentiske for deres arbeidsliv. Praksisnær og relevant undervisning vil også kunne støtte studentene til å se hvordan ny kunnskap kan overføres til deres verden, samtidig som de i større grad kan knytte sine erfaringer fra eget liv inn i læringsprosessen.

4.3 Etterarbeid

4.3.1 Tilbakemeldinger og refleksjon

Flere av deltakerne uttrykker at tilbakemeldinger fra faglærere og veiledere er en viktig del av læringsprosessen deres. Spesielt vektlegges tilbakemeldinger som kan hjelpe dem med å forbedre seg til neste læringsforsøk. På spørsmål om hvorvidt tilbakemeldinger fra faglærer på innleveringer er viktig forteller deltaker 2:

«Kjempeviktig, for da ... altså det er tilbakemeldinger som jeg vet at jeg kan få bruk for til neste arbeidskrav eventuelt. Så det har vært veldig nyttig hele veien.» (Deltaker 2).

Utsagnet illustrerer hvordan tilbakemeldinger fra faglærerne er viktige i den form at de hjelper studentene til å kunne tilpasse tilnærmingen sin inn i neste arbeidskrav dersom de opplever dette som nødvendig. Ved å gi tilbakemeldinger på studentenes læring og prestasjonsresultater legger faglærerne videre til rette for at studentene kan frembringe

interne tilbakemeldinger (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dette vil si at de eksterne tilbakemeldingene fra faglærer fungerer som en ekstern regulering som kan hjelpe studentene med å selv reflektere over og overvåke eget læringsforsøk (Hattie & Timperley, 2007). Dersom det for eksempel er et avvik mellom tilbakemeldingene studenten får på læringsforsøket og studentens målsetning kan tilbakemeldingene hjelpe studenten til å vite hvordan hen må regulere læringen sin for å redusere dette avviket inn i neste læringsforsøk. Dette viser hvordan eksterne tilbakemeldinger fra faglærere kan hjelpe studentene med å regulere egen læringsprosess. Dette er interessant i lys av Zimmermans sykliske modell for selvreguleringsprosessen, der resultatene fra selvrefleksjonsfasen virker inn på planleggingsfasen i neste læringsforsøk (Zimmerman, 2000; 2002). Basert på hvilke tilbakemeldinger studenten får kan hen strategisk planlegge og tilpasse tilnærmingen sin i neste forsøk. Dette er i overenstemmelse med Zimmerman (2000) som mener at man kan se på selvregulering som en prosess der studentene jevnlig vender tilbake til de samme psykologiske delprosessene, som blir stadig mer tilpasset på veien for å nå læringsmålene (Zimmerman, 2000). Samtidig er det viktig at studentene har evnen til å anvende tilbakemeldingene på en konstruktiv måte for at de skal kunne dra nytte av disse i neste læringsforsøk. Studenter med høy selvreguleringssevne evner å aktivt tolke de eksterne tilbakemeldinger fra læreren og se disse i relasjon til egne læringsmål og reflektere over hva som eventuelt må endres for å nå disse (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

En annen deltaker uttrykker ønske om tilbakemeldinger på eksamensresultater, for å forbedre seg til neste emne:

«Ja, som jeg sa, de første to webinarne med studieveileder var god støtte og informasjon. Så var det ferdig. Jeg vil kanskje ha mellom hvert emne, når emne nummer 1 er ferdig, eksamen og alt er levert. (...) Ikke bare i begynnelsen, men i mellom. I stedet for å bare sende karakteren, A, B, C. Vi som voksne trenger å vurdere oss selv også. Hva skal jeg skrive? Hvordan skal jeg skrive? Eksamen for eksempel. Det blir mye bedre i emne 2 hvis noen kommer og diskuterer litt om svarene mine, i stedet for å bare gi karakter. Jeg savner den veiledningen i mellom emnene. Det blir mye bedre.» (Deltaker 3).

Deltakeren gir her uttrykk for et ønske om mer veiledning i mellom hvert emne, der det i tillegg til tilbakemeldinger i form av karakter også blir lagt opp til en diskusjon av eksamenssvarene. Jeg tolker dette som at deltakeren mener at det å få veiledning og tilbakemeldinger i tillegg til karakter på eksamen kan hjelpe hen i å vurdere egen læring, som igjen vil være nyttig inn i neste emne. Selvvurdering eller *selvevaluering*, er en av de to delfasene i selvreaksjonsfasen og derfor viktig for å «slutte» den sykliske selvreguleringsprosessen (Zimmerman, 2002). I tillegg er det å evaluere egen innsats, resultat og framgang i læringsprosessen viktig for individets selvregulering da dette vil bidra til å opprettholde mestringstro og motivasjon for videre læring (Schunk, 1994). Dette viser hvordan tilbakemeldinger i tillegg til karakter som sluttvurdering kan bidra til å gi studentene en mer helhetlig selvreguleringsprosess, der erfaringene fra emne 1 i større grad kan anvendes til å regulere læringen i emne 2. Dette støttes også av Henderson et al. (2019) som hevder at feedback bør utformes slik at den skaper en sammenheng i studentenes læringsprosess på tvers av de ulike fagene i et utdanningsprogram.

Senere i intervjuet med deltaker 3 kommer vi igjen inn på temaet om veiledning som kan støtte hen mellom de ulike emnene. På spørsmål om råd eller innspill til de som arbeider med å utvikle fleksible studieprogrammer svarer deltaker 3 følgende:

«Som jeg sa, når vi leverer eksamen spesielt, så er det ikke bare at jeg leverer eksamen for å levere eksamen. Jeg leverer eksamen for å lære noe fra eksamen også. Jeg vil at studiet skal tilrettelegge i mellom emnene. Fra emne 1 til emne 2. Jeg må bli bedre i emne 2.» (Deltaker 3).

Her forteller deltakeren at hen ikke leverer eksamen kun for eksamens del, men for å lære noe. Deltakeren uttrykker et ønske om at studiet tilrettelegger for dette gjennom å tilby mer veiledning i mellom emnene. Dette illustrerer hvordan deltakeren ikke bare er opptatt av å bestå faget eller få et visst resultat, men også av å lære det hen skal fra faget og utvikle sin egen kompetanse. Hvordan tilbakemeldinger og veiledning i tillegg til karakter kan bidra til dette støttes av Dweck (1999). Hun argumenterer for at sluttvurdering med karakter uten ytterligere feedback fører til at studentene fokuserer mer på resultatet av prestasjonen enn på læringsmålet (Dweck, 1999). Dette vil si at studentene er mer opptatt av å bestå faget eller få en bra karakter på eksamen, enn av å forstå og mestre fagets innholdskomponent. Motsatt kan tilbakemeldinger gi økt interesse for videre læring og utvikling (Dweck, 1999; Butler, 1988, i Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

I tillegg til tilbakemeldinger på arbeidskrav og eksamen, fremhever også deltakerne betydningen av veiledning underveis i arbeidet med oppgaver. Både *konkrete tilbakemeldinger* og *bekreftende tilbakemeldinger* er viktige elementer ved denne veiledningen. Deltaker 1 forteller:

«Det har vært veldig stort sprik i den veiledningen jeg har fått. Det første utkastet til en oppgave jeg leverte, da fikk jeg en veiledning som var såpass bra at jeg nærmest kunne bruke det som en mal for selve oppgaven. Jeg har ikke fått like god veiledning siden. Det ble jo sånn sett en liten hvilepute da, jeg fikk jo et lite sjokk de gangene jeg ikke fikk så god veiledning som jeg fikk da. Da krevde det jo gjerne litt mer opp mot selve innleveringen, enn det det hadde gjort tidligere. Det kunne være alt fra veiledning i forhold til det å skrive, hva du skal bruke av teori, hva som manglet og hva som var bra ... til det å egentlig bare få høre at du er på rett vei, ikke noe mer enn det. Men det er jo sånn sett en grei bekreftelse å få da, det er det viktigste i veiledning nå, at du får en følelse at du er på vei i en riktig retning med det du leverer». (Deltaker 1).

Her beskriver deltakeren eksempler på hva hen opplever som bra og mindre bra veiledning. Utsagnet illustrerer hvordan veiledning underveis i arbeidet med oppgaver er viktig for deltakeren, og at veiledning der hen får *konkrete* tilbakemeldinger er de som gir mest utbytte. Deltakeren forteller likevel at det viktigste med veiledning er å få en *bekreftelse* på hvorvidt hen er på rett vei. Tilbakemeldinger som forteller studentene hvorvidt de er på rett vei med det de leverer gir dem mulighet til å endre tilnærmingen sin og gjøre det bedre når den ferdige oppgaven skal leveres. Dette støttes av Gibbs (2004) som argumenterer for at faglærere bør gi veiledning underveis i arbeidet med en oppgave, eller introdusere en to-trinns oppgavemodell der det gis tilbakemeldinger på trinn 1 som kan bidra til at studenten kan forbedre seg i trinn 2 (i Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Innlevering av førsteutkast som det gis tilbakemeldinger eller veiledning på, slik deltaker 1 beskriver over, er et eksempel på en slik 2-trinns oppgavemodell. Gjennom tilbakemeldinger på trinn 1 får studentene mulighet til å regulere læringen

gjennom å tilpasse tilnærmingen sin for å lykkes i trinn 2. Bekreftende tilbakemeldinger kan også være kilde til mestringstro, både gjennom å gi studentene autentiske mestringserfaringer og ved verbal overtalelse fra andre gjennom oppmuntring og bekræftelse på at det man gjør er bra. Dette er to av de fire hovedkildene til mestringstro presentert i Bandura (1978). På denne måten kan bekreftende tilbakemeldinger skape økt mestringstro, som igjen vil øke motivasjonen for å legge inn innsats og utholdenhet i det videre arbeidet (Bandura, 1978; Pintrich, 1999).

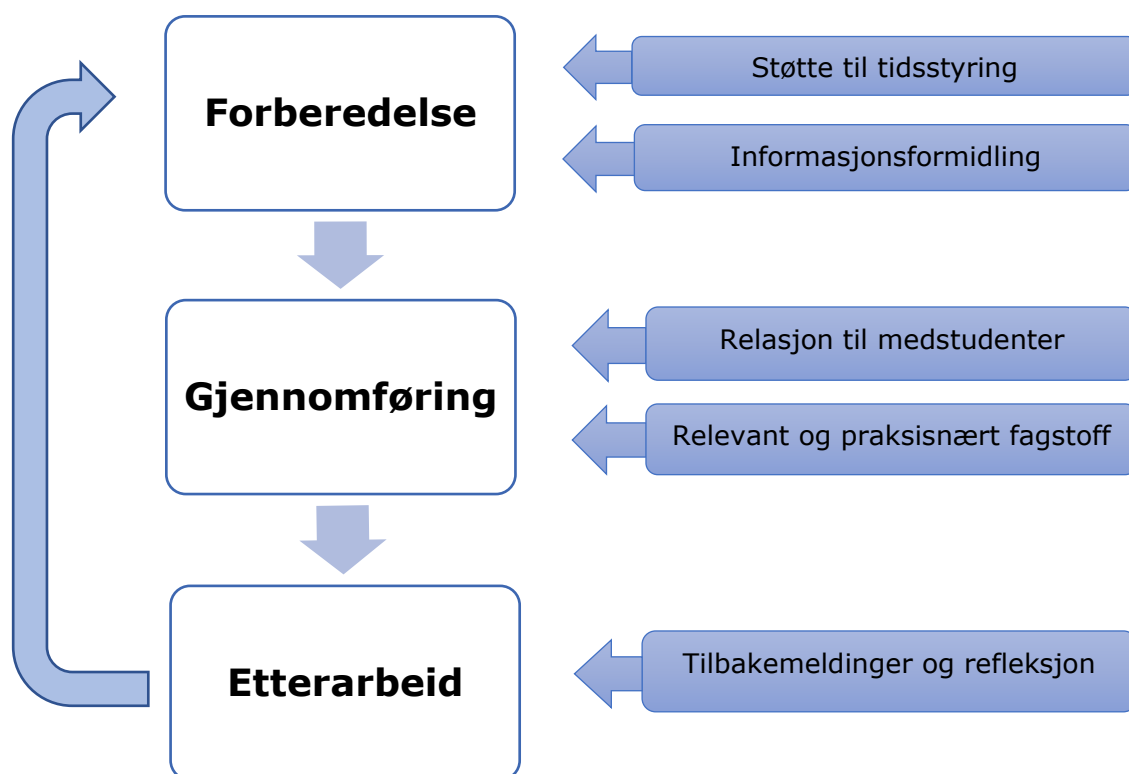
5. Hovedfunn og praktiske implikasjoner

I dette kapittelet oppsummeres de empiriske funnene og hvordan disse belyser problemstillingen. I diskusjonen introduseres også en didaktisk struktur. Dette kan være til hjelp for undervisere i arbeidet med å tilrettelegge for selvregulert læring i fleksible studier. Funnen ses i lys av denne didaktiske strukturen. Videre trekkes det opp retninger for forskning på temaet. Studien har utforsket problemstillingen:

Hvordan opplever voksne i fleksible studier egen evne til selvregulert læring og hvordan opplever de støtten de får fra utdanningsinstitusjonen til å utvikle seg som selvregulerte lærende?

Gjennom deltakernes beskrivelser av egen evne til selvregulert læring, vektlegges evne til å disiplinere og styre tidsbruk og forberedelser som viktige forutsetninger for deltakelse i fleksible studier. Flere deltakere uttrykker at de er disiplinerte og evner å strukturere eget studiearbeid, men at forpliktelser fra andre livsområder gjør dette utfordrende i travle perioder. Dette viser hvordan selvreguleringsprosessen blir påvirket av samspillet mellom individuelle, atferdsmessige og miljømessige faktorer (Bandura, 1986). Gjennom deltakernes beskrivelser av egne studievaner, framstår det som at undervisernes tilrettelegging spiller en avgjørende rolle i deres anvendelse av selvregulerende ferdigheter. Undervisningsdesign og læringsmiljø som er tilpasset de miljømessige faktorene som er assosiert med fleksible studier kan derfor bidra til at studentene kan anvende sin evne til selvregulert læring. Studentenes uttrykk for evne til selvregulert læring og deres opplevelse av støtte til selvregulering danner grunnlaget for den videre diskusjonen om hvordan utdanningsinstitusjoner og undervisere kan arbeide for å utvikle undervisningsdesign som bidrar til utviklingen selvreguleringssevne.

De tre hovedtemaene presentert og diskutert i kapittel 4, *forberedelse, gjennomføring og etterarbeid*, reflekterer tre faser i læringsprosessen: de prosessene som foregår *før* gjennomføring av læringsaktivitetene, de prosessene som foregår *under* gjennomføring av læringsaktivitetene og de prosessene som foregår *etter* gjennomføring av læringsaktivitetene. Disse fasene kan ses i lys av det Sølvsberg og Rismark (2016) betegner som «the teaching timeline». Fasene kan også ses i lys av Zimmerman (2002) sin sykliske modell som beskriver selvreguleringsprosessen i tre faser. Analysen indikerer at studentene opplever behov for støtte og tilrettelegging for selvregulert læring i alle fasene av læringsprosessen. Figur 2 illustrerer en didaktisk struktur som kan fungere som støtte for undervisere og utdanningsinstitusjoner i arbeidet med å tilrettelegge for selvregulert læring i fleksible studier. Den didaktiske strukturen bygger på kjerneelementene i Sølvsberg og Rismarks modell fra deres studie om inkludering av arbeidsplasserfaring i utformingen av undervisningspraksiser i etterutdanning (2016, s. 1747).



Figur 2: Didaktisk struktur for implementering av støtte til selvregulert læring

Et grunnleggende prinsipp i denne strukturen er at støtte til selvregulert læring er inkludert i alle faser av en læringsprosess. De tre boksene i midten av figuren illustrerer de tre fasene i læringsprosessen: *forberedelse*, *gjennomføring* og *etterarbeid*. Boksene til høyre for disse illustrerer de forskjellige støtteelementene studiens resultater viser at studentene har behov for i de ulike fasene av læringsprosessen. Pilen på venstre side, som kobler boksen *etterarbeid* til boksen *forberedelse*, illustrerer hvordan resultatene fra etterarbeidet i ett læringsforsøk eller et emne har innvirkning på forberedelsen i neste. Pilene mellom boksene i midten av figuren viser hvordan de tre fasene i utgangspunktet er sekvensielle. Likevel kan det tenkes at fasene i praksis kan forekomme mer parallelt.

De empiriske funnene under temaet *forberedelse* viser studentenes behov for støtte og tilrettelegging for selvregulering i prosessene *før* gjennomføring av læringsaktivitetene. Funnene fremhever betydningen av støtte i oppstartsfasen av studier og emner. Tidlig og tilstrekkelig informasjon, samt støtte til hensiktsmessig styring av tid, framstår som viktige tilretteleggingselementer under forberedelsene. I figur 2 er dette illustrert gjennom piler som kobler boksene *støtte til tidsstyring* og *informasjonsformidling* til boksen *forberedelse*. Studentene opplever at de kontekstuelle rammene rundt fleksible studier fører til et særlig behov for å være disiplinert og ha struktur for å lykkes med studiene. Studentene sjonglerer studier, arbeidsliv og hverdagsliv, og opplever derfor behov for støtte til å hensiktsmessig disponere tiden. Denne studien viser at eksplisitt oppfordring om å skape gode studierutiner, samt å gi en referanseramme for hensiktsmessig tidsbruk kan være en betydningsfull støtte i oppstartsfasen. Etterhvert som studentene får erfaringer og mestringserfaringer med tidsstyring vil de i større grad være i stand til å regulere og tilpasse tidsbruken etter hvilke behov de har. Tidlig og tilstrekkelig informasjon fra utdanningsinstitusjonen og faglærere blir vektlagt som en viktig støtte for å regulere forberedelse. Dette er både relevant i oppstarten av studier og i forberedelsesfasen til undervisning og samlinger. Studentene signaliserer behov for at

informasjon om samlinger, pensum og anbefalt forberedelse blir gjort tilgjengelig tidlig. Dette støtter selvregulert læring i form av at studentene får bedre forutsetninger for å planlegge og regulere egen forberedelse. I fleksible studier går studentene inn i studiene med ulik grad av erfaringer og forkunnskaper. Behovet for å forberede seg vil derfor være ulikt for hver enkelt. Hvor mye en student trenger å forberede seg til undervisning og samling kan også være ulikt fra emne til emne, og fra tema til tema. Tidlig og tilstrekkelig informasjonsformidling kan derfor støtte studentene i å regulere egen forberedelse etter opplevd behov. Dette kan også hjelpe dem til hensiktsmessig prioritering av forberedelsene dersom de ikke har mulighet til å forberede seg på alt som er anbefalt.

Temaet *gjennomføring* reflekterer behov for støtte og tilrettelegging for selvregulering *under* gjennomføringen av læringsaktivitetene. Dette dreier seg om å tilrettelegge for gode relasjoner mellom medstudenter, og at fagstoff og undervisning oppleves som relevant og anvendbart. I figuren er dette illustrert gjennom piler som kobler boksene *relasjon til medstudenter* og *relevant og praksisnært fagstoff* til boksen *gjennomføring*. Samarbeid og erfaringsdeling med medstudenter oppleves som en viktig kilde til læring, men deltakerne har varierende syn på hvorvidt utdanningsinstitusjonen tilrettelegger for dette. Det som beskrives er at relasjonsbygging mellom studenter kan bidra til dypere læring gjennom samarbeid, diskusjon og erfaringsdeling. I tillegg gir samarbeid mulighet til å anvende ulike læringsstrategier som er vesentlig for selvregulering av læringsprosessen (Dignath & Veenman, 2021). Det som beskrives er at dersom studentene ikke har mulighet for samarbeid og erfaringsdeling med medstudenter kan dette legge begrensninger på hvilke læringsstrategier de kan ta i bruk. I arbeidet for å fremme selvregulert læring bør utdanningsinstitusjoner derfor tilrettelegge for at studentene kan skape gode interpersonelle forhold. Dette kan være en utfordring i fleksible studier hvor mye av studieaktivitetene foregår over internett eller der studentene sjeldent møtes fysisk. Studiens resultater viser også at samarbeidsoppgaver og prosjekter i noen tilfeller kan hemme læring og begrense mulighet til selvregulering dersom opplegget ikke er organisert på en hensiktsmessig og gjennomtenkt måte.

Studentene uttrykker også behov for at fagstoffet må oppleves som relevant og praksisnært. For at faget og undervisningen skal oppleves som verdifull må de se hvordan det de lærer kan overføres til ulike deler av livene. Å oppleve faget som verdifullt er grunnleggende for motivasjonen til å lære, som igjen spiller en viktig rolle i studentenes evne og vilje til å initiere og opprettholde selvreguleringsprosessene (Galbraith, 1990, i Falasca, 2011; Pintrich, 1999). Funnene impliserer at et undervisningsdesign som anvender temaer, eksempler og prosjekter som er praksisnære og treffer det som er aktuelt for studentene kan støtte opp om selvregulert læring. Dette kan være en utfordring i fleksible studier, da studentene kommer inn i læringssituasjonen med svært ulike erfaringer og læringsbehov. Noen arbeider allerede i et relevant yrke og vet hva de behøver for å utvikle sin egen yrkeskompetanse, mens andre kan være helt ferske på fagområdet. Basert på sin studie om implementering av arbeidsplasserfaring i etterutdanning anbefaler Sølvsberg og Rismark at undervisere og studenter forhandler fram et felles fokus under forberedelsene, slik at undervisningspraksisen tar hensyn til både studentene og undervisernes prioriteringer av læringsbehov (2016, s. 1746). En slik forhandling, der deltakerne får mulighet til å ytre sine læringsbehov i oppstarten av et emne, kan være en givende innfallsvinkel også i fleksible studier. Dette kan bidra til utformingen av en undervisningspraksis som støtter studentene i å konstruere ny kunnskap som er relevant for deres virke, samtidig som undervisningen bygger på det faglærerne mener at studentene skal ha kunnskap om ved emnets slutt.

Temaet etterarbeid viser at støtte til selvregulering i form av tilbakemeldinger i de prosessene som skjer etter læringsaktivitetene er viktig for studentene. I figuren er dette illustrert gjennom pilen som kobler boksen *tilbakemeldinger og refleksjon* til boksen *etterarbeid*. Funnene viser hvordan tilbakemeldinger kan støtte studentene i selvreguleringsprosessen ved at resultatene fra etterarbeidsfasen i større grad tas med inn i forberedelsesfasen i neste læringsforsøk. Dette er illustrert gjennom pilen på venstre side i figuren som kobler boksen *etterarbeid* til boksen *forberedelser*. Tilbakemeldinger bidrar til at resultatene av etterarbeidet kan tas med videre i neste forberedelse ved at ytre tilbakemeldinger støtter studentenes generering av interne tilbakemeldinger (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinger fra faglærer om hva som er bra og hva som kan forbedres kan hjelpe studentene til å reflektere over egen læringsprosess, egne læringsresultater og hvordan de eventuelt kan tilpasse tilnærmingen sin i neste læringsforsøk for å nå disse. Støtte til selvregulering gjennom tilbakemeldinger kan på denne måte bidra til å skape en helhetlig læringsprosess der erfaringer fra et læringsforsøk eller et emne blir spilt videre på i neste. Funnene fremhever også betydningen av veiledning underveis i arbeidet med oppgaver. Konkrete og bekreftende tilbakemeldinger som gir bedre forutsetninger for å regulere egen læring underveis i arbeidet vektlegges. Dette kan for eksempel tilrettelegges for gjennom implementering av 2-trinns oppgavemodeller, der det gis tilbakemeldinger på trinn 1 som hjelper studentene med å reflektere over hvordan de kan regulere læringen og eventuelt tilpasse tilnærmingen sin i trinn 2 (Gibbs, 2004, i Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dette illustrerer hvordan fasene i den didaktiske strukturen ikke alltid forekommer sekvensielt. *Etterarbeid* kan også innebære refleksjon over delprosesser, som kan påvirke forberedelsen i neste trinn i læringsprosessen. De fleste studier i dag har en praksis der det kun gis tilbakemelding i form av karakter på eksamen eller sluttoppgaver, men med mulighet for å få en kort skriftlig tilbakemelding dersom man ber om dette. Basert på studiens funn kunne det vært interessant å se nærmere på hvorvidt mer substansrike tilbakemeldinger på eksamen har en positiv virkning på studentenes selvregulering og læringsprosess.

De perspektivene og opplevelsene som reflekteres i studien indikerer at det finnes potensiale for ytterligere tilrettelegging for selvregulert læring i fleksible studier. Utdanningsinstitusjonene har fortsatt en vei å gå for å skape undervisningsdesign som fremmer selvregulering i alle faser av læringsprosessen. Studien viser at tilrettelegging gjennom aktiviteter som gir mulighet for anvendelse av ulike læringsstrategier, samt tilbakemeldinger som hjelper studentene med å vurdere og regulere egen læringsprosess er vesentlig. I oppstartsfasen av studier og emner er også eksplisitt instruksjon om selvreguleringsstrategier av betydning. I likhet med funnene til Dignath-van Ewijk og van der Werf (2012) viser studien at i arbeidet med å fremme selvregulert læring bør underviserne både gi kunnskap om læringsstrategier, samt skape et læringsmiljø som både tillater og krever at studentene er selvregulerte. Dette kan gi læringserfaringer som studentene kan ta med seg videre i læringsløpet. Oppsummert framstår en undervisningspraksis som hele veien støtter de voksne studentene i å regulere egen læring som en viktig forutsetning for at studenter skal lykkes i fleksible studier. Et grunnleggende kjennetegn ved voksne studenter er at de både ønsker og evner å ta ansvar for egen læring med de rette tilretteleggingene (Knowles, 1986, i Wahlgren, 2010, s. 87). Utdanningsinstitusjoner og underviseres kunnskap om deltakernes behov er derfor avgjørende for studentenes utvikling og anvendelse av evne til selvregulert læring. Studiens resultater viser at studentene har varierende behov for støtte basert på blant

annet tidligere erfaringer. I Zimmerman et al. sine ord er derfor ydmykhet i forhold til hva studentene trenger en vesentlig del av arbeidet med å fremme selvregulert læring:

«Teaching self-regulation to others require a sense of humility about knowing what it takes for another person to learn, because academic learning, like other forms of learning, is ultimately a personal experience.» (1996, s. 129).

5.1 Begrensninger

En begrensning ved denne studien er at funnene stammer fra et lite utvalg fleksible studenter. Fremtidige studier med et bredere utvalg kan derfor tenkes å gi et større mangfold av erfaringer og perspektiver. Det kan derfor argumenteres for at den didaktiske strukturen som introduseres ikke favner alle de støtteelementene fleksible studenter har behov for i selvreguleringsprosessen. En annen mulig begrensning er at utvalget består av deltakere fra ulike former for fleksibel utdanning. Hvilke opplevelser og behov studentene har kan naturligvis være forskjellig ut fra de kontekstuelle rammene studiene foregår i. Formålet med studien er ikke å generalisere funnene til å kunne fastslå eller forutsi hvordan alle studenter opplever selvregulering i fleksible studier, men å oppnå en dypere forståelse av deltakernes opplevelser og erfaringer. Jeg håper likevel at studien kan bidra med ny innsikt i fleksible studenters opplevelser av selvregulering og hvordan behovene deres kan bli ytterligere anerkjent og tilrettelagt for i utformingen av undervisningspraksiser.

5.2 Forslag til videre forskning

Selvregulert læring er et godt etablert forskningsfelt og har gjennom de siste 40 årene blitt belyst fra en rekke ulike perspektiver (Hopfenbeck, 2011; Panadero, 2017). Etterhvert har også forskningsfeltet som omhandler fleksible studier blitt viet en god del oppmerksomhet (Wollscheid et al., 2020). Likevel kan det se ut til at det fortsatt er behov for mer forskning som belyser samspillet mellom fleksible studier og selvregulert læring. For eksempel kan en interessant vei for videre forskning være å undersøke hvordan økt fleksibilitet i ressurs- og støttefunksjonsdimensjonen kan ha betydning for studentenes selvregulering. Fleksible studenter er en svært heterogen gruppe og har derfor ulike behov for støtte og tilrettelegging for selvregulert læring, noe også denne studiens resultater viser. Det ville derfor vært spennende å se nærmere på hvordan økt fleksibilisering og individualisering av støttefunksjonene kan understøtte studentenes selvregulerte læring. Funnene indikerer et behov for undervisningsdesign som fremmer selvregulering gjennom hele læringsprosessen. For å lykkes med dette spiller utdanningsinstitusjonen og undervisernes kunnskap om selvreguleringsprosessen en vesentlig rolle. En annen interessant problemstilling for videre forskning kan derfor handle om hvilken rolle undervisernes kompetanse spiller i utviklingen av undervisningsdesign som fremmer selvregulert læring i fleksible studier.

Referanser

- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161.
[https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman.
- Bellare, Y., Smith, A., Cochran, K. & Lopez, S. G. (2023). Motivations and Barriers for Adult Learner Achievement: Recommendations for Institutions of Higher Education. *Adult Learning*, 34(1), 30–39.
<https://doi.org/10.1177/10451595211059574>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Damm akademisk.
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø. & Olaussen, B. S. (2002). Utvikling av selvregulert læring – en beretning fra norske lærerstudenter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), 403–415.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-05-05>
- Børsheim, A. (2012). *Kvalitetsutfordringer i fleksibel profesjonsutdanning*. (Rapport nr. 3/2012). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Casey, J. & Wilson, P. (2005). *A practical guide to providing flexible learning in further and higher education*. Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Chao, R. J. (2009). Understanding the Adult learners Motivation and Barriers to learning. I A. Papastamatis, E. Valkanos, G. K. Zarifis & E. Panitsidou (Red.), *Educating the adult educator: Quality provision and assessment in Europe* (s. 905 – 915). Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development.
- Chen, J. C. (2017). Nontraditional adult learners: The neglected diversity in postsecondary education. *SAGE Open*, 7(1).
<https://doi.org/10.1177/2158244017697161>
- Collis, B. & Moonen, J. (2002). Flexible Learning in a Digital World. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(3), 217–230.
<https://doi.org/10.1080/0268051022000048228>
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165–183.
[https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)

- Dignath, C. & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dignath-van Ewijk, C. & van der Werf, G. (2012). What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. *Education Research International*, (Vol. 2012) 1–10. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2023). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2023*. (Rapport nr. 2/2023). Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/tilstandsrapport-for-hoeyere-utdanning-2023>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Taylor & Francis.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/barriers-adult-learning-bridging-gap/docview/920756846/se-2>
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høyskolenivå; forventninger, praksis og utfordringer. Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401–1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360–373. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-04>
- Kember, D., Lee, K. & Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, 20(4), 326–341. DOI: 10.1080/02601370117754
- Korseberg, L., Holtermann, H., Wiborg, V. & Eide, T. (2021). *Fleksibilitet og valgfrihet i utdanningstilbud: Status for tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud og program for fleksible utdanninger høsten 2021*. (Arbeidsnotat 2021:18). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2838399>

- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lervåg, M-L. (2023, 31. mars). *Færre studenter etter pandemien*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studenter-i-universitets-og-hogskoleutdanning/artikler/faerre-studenter-etter-pandemien>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Li, K. C. & Wong, B. Y. Y. (2018). Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. I K. Li, K. Yuen & B. Wong (Red.), *Innovations in Open and Flexible Education* (s. 3–13). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7995-5_1
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5.utg, oppdatert 2023). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 2. april 2024 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, (8), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 451- 502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- 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>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183–203). University of Rochester Press.

- Renner, B. J. & Skursha, E. (2022). Support for Adult Students to Overcome Barriers and Improve Persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, 71(3), 332-341. <https://doi.org/10.1080/07377363.2022.2065435>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Trigo, L., Guimarães, C., Fernández, E., Cerezo, R., Fuentes, S., Orellana, M., Santibáñez, A., Fulano, C., Ferreira, Â. & Figueiredo, M. (2015). Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 173-187. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.935932>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Rønning, W. M. (2007). Å synliggjøre den «usynlige» student – en introduksjon. I W. M. Rønning (Red.), *Den usynlige student: voksne i fleksibel høyere utdanning* (s. 11-30). Tapir.
- Rønning, W. M. (2008). Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier - En utfordring for voksne studenter. *Nordic Studies in Education*, 28(2), 104-122. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-02-03>
- Rønning, W. M. (2009). Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 447-460. <https://doi.org/10.1080/00313830903180737>
- Schünemann, N., Spörer, N., Völlinger, V. A. & Brunstein, J. C. (2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation procedures on strategy use and reading comprehension in reciprocal teaching groups. *Instructional Science*, 45(4), 395-415. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9409-1>
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (s. 75-99). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. (Red.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2. utg., s. 125-151). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 631-649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Silverman, D. (2019). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). SAGE.

- Skilbrei, M.-L. (2023). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- Sølvberg, A. M. & Rismark, M. (2016). Designing Teaching Practice in Post-Graduate Education. *Creative Education*, 7(12), 1739–1748.
<https://doi.org/10.4236/ce.2016.712177>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UiO. (2023, 3. november). *Automatisk transkribering av opptak med Nettskjema-diktafon*. <https://www.uio.no/tjenester/it/aktuelt/om-it/2023/transkribert.html>
- Vigen, M. G. & Tjora, A. (2023). Å drikke seg til studentkompetanse. Fadderuka som ritual, forberedelse og fellesskap. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(3), 1–16.
<https://doi.org/10.18261/nost.7.3.2>
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser. Kompetenceudvikling i utdanning og arbeid*. Akademisk forlag.
- Wlodkowski, R. J. (2004). Creating motivating learning environments. I M. W. Galbraith (Red.), *Adult learning methods* (3. utg., s. 141-164). Krieger.
- Wollscheid, S., Bergene, A. C. & Olsen, D. S. (2020). *Fleksibel opplæring for voksne. En kunnskapsoppsummering*. (Rapport nr. 29/2020). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.
<https://doi.org/10.2307/258173>
- 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>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.) *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2. utg., s. 1-37). Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 49-64). Taylor & Francis.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D. & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (s. 181–199). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Oppvarming

En kort velkomst og innledning om meg og prosjektets formål. Minne deltakerne på at deltakelse er frivillig og at de kan avstå fra å svare på spørsmål dersom det er noe de ikke ønsker å svare på. Oppfordre deltakerne til å reflektere rundt egne erfaringer og meninger underveis i intervjuet. Minne deltakerne på at det blir tatt lydopptak av intervjuet.

- Alder
- Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og nåværende studiesituasjon?
 - Oppfølgingsspørsmål,
 - Hvorfor begynte du på dette studiet?
 - Er studiet din primære aktivitet til daglig?
 - hvis ikke: hva er din primære aktivitet?

Refleksjon

Tema 1 – Fleksibel studiekontekst

- Kan du fortelle litt om hvordan ditt studieprogram er organisert?
- Hadde denne organiseringen betydning da du valgte å begynne på dette studiet?
 - Oppfølgingsspørsmål hvis ja: på hvilken måte?
- Hadde du noen tanker om denne måten å studere på før du begynte på studiet?
 - Oppfølgingsspørsmål: stemmer disse tankene overens med slik du opplever studiet i dag?
 - Oppfølgingsspørsmål: Har noen sider ved studiet overrasket deg?
- Hva mener du er de største fordelene med å delta i fleksible studier for deg?
- Hva er i din mening de største utfordringene med å delta i fleksible studier?

Tema 2 – Selvregulering – hvordan du styrer studiehverdagen

Forelesninger

- Kan du fortelle litt om hvordan du forbereder deg til forelesninger?
- Gjør du noe spesielt for å holde deg konsentrert under forelesninger?
- Gjør du noen form for etterarbeid etter forelesninger?
 - Eventuelt: hvordan arbeider du etter forelesning?

Pensum

- Bruker du noen spesielle metoder eller teknikker når du leser pensum?
- Hender det seg at du mister konsentrasjon når du leser pensum eller arbeider med oppgaver? Hvordan henter du deg inn igjen?

Oppgaver

- Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider med oppgaver på studiet?
- Hvordan planlegger du vanligvis gjennomføring av studieoppgavene/prosjektene dine?
- Hva gjør du dersom du opplever at en oppgave er vanskelig?
- Pleier du å søke hjelp dersom du opplever at du står fast i en oppgave?
 - Hvor?
- Har du opplevd å måtte endre studiestrategi for å gjennomføre en oppgave?
 - Oppfølgingsspørsmål: hvordan merket du at du måtte gjøre tilpasninger?
 - Oppfølgingsspørsmål: hvordan gikk du fram for å endre strategien din?
 - Oppfølgingsspørsmål: fikk du utbytte av å endre strategien din?

Tema 3 – Utvikling av selvregulering

- Hvordan har erfaringer fra tidligere skole- og utdanningssituasjoner vært til hjelp i dette studiet?
- Har du på nåværende studie fått eksplisitt opplæring i det å lære?
 - Oppfølgingsspørsmål hvis ja: kan du fortelle litt om hvordan dette foregikk?
 - Oppfølgingsspørsmål hvis ja: hva føler du at du fikk ut av dette?
- Har du på eget initiativ oppsøkt kunnskap om det å lære?
 - Oppfølgingsspørsmål: kan du fortelle litt om hvorfor du gjorde dette og hvordan du gikk fram når du oppsøkte dette?
- Har du gjort spesifikke tiltak for å forbedre eller endre arbeidsmetodene dine i løpet av studietiden?

Tema 4 – Støtte fra utdanningsinstitusjonen

- Får du noe hjelp eller støtte fra underviser i forhold til hvordan du skal jobbe med fagstoffet?
- Får du tilbakemeldinger fra undervisere som bidrar til at du kan forbedre ditt studiearbeid?
- Synes du studiet legger til rette for at du skal utvikle deg som student?
- Er det noen ting du føler du trenger fra institusjonen for å utvikle deg som selvstendig i læringsarbeidet? Er det noe du savner i studiet ditt?
- Har du noen råd eller innspill du ville gitt til de som jobber med å utvikle fleksible utdanningsprogrammer?

Avrundning

- Spørre deltakerne om det er noe mer de har lyst til å legge til eller utdype
- Takke for at de stilte opp til intervju, minne deltakeren på at deltakelsen er frivillig og hvordan de kan ta kontakt dersom de har spørsmål om prosjektet eller ønsker innsyn i sine opplysninger. Gi en kort påminnelse om oppbevaring av data og anonymitet.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Selvregulering og institusjonell støtte i fleksible studier»?

Formålet med prosjektet

Dette er en invitasjon til deg om å delta i et forskningsprosjekt om selvregulert læring i fleksible studiekontekster. Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave i tilknytning til studiet Læring i arbeidsliv og samfunn ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan voksne studenter i fleksible studiekontekster opplever sin evne til å styre egen læringsprosess og studiehverdag, og hvordan de opplever støtten de får fra undervisere og utdanningsinstitusjonen til å mestre dette. Deltakernes personopplysninger og innholdet fra intervjuene vil kun benyttes i forbindelse med den aktuelle masteroppgaven, og slettes i sin helhet ved prosjektslutt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen for å delta i prosjektet fordi du er en del av målgruppen forskningsprosjektet ønsker å forske på; voksne over 25 år som studerer i (eller nylig har studert i) en fleksibel studiekontekst. Dette kan være desentraliserte studier, samlingsbaserte studier, heldigitale studier, fjernstudier eller hybrid-studier. Du får dette informasjonsskrivet for å gi deg informasjon om prosjektet, hvordan gjennomføring av forskningsprosjektet vil foregå og innsikt i hvordan dine opplysninger vil bli behandlet gjennom prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for de personopplysningene som behandles i forskningsprosjektet. Aktuelle kontaktpersoner er NTNUs personvernombud Thomas Ørnulf Helgesen, veileder Astrid Margrethe Sølvberg og masterstudent Nikoline Johansen Mjåseth.

Det er frivillig å delta i prosjektet

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta eller velger å trekke deg. Du behøver heller ikke å oppgi begrunnelse for hvorfor du trekker ditt samtykke. Dersom du har spørsmål angående behandling av personopplysninger, eller ønsker innsikt i eller sletting av de personopplysningene som registreres om deg kan du ta kontakt via e-post: nikolijm@stud.ntnu.no.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet vil gjennomføres gjennom én-til-én intervjuer mellom ansvarlig masterstudent og informantene. Det vil samles inn kontaktopplysninger, navn, alder og utdanningsbakgrunn fra informantene. Prosjektet vil ikke innhente opplysninger om deg fra andre kilder. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene gjennom mobilappen Nettskjema-diktafon. Lydopptaket vil også lagres i Nettskjema, hvor filene blir kryptert. Informantenes personopplysninger vil bli lagret på NTNUs interne fillagringsområde NICE-1. Alle personopplysninger, lydfiler og transkripsjoner fra intervjuer vil bli slettet når prosjektet avsluttes i løpet av høsten 2024.

Kort om personvern

Dine opplysninger vil kun benyttes til formålene beskrevet i dette informasjonsskrivet. Dine personopplysninger vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Astrid Margrethe Sølberg
(Veileder)

Nikoline Johansen Mjåseth
(Student/forsker)

Personvern

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun ansvarlig student og veileder i forskningsprosjektet som vil ha tilgang til informantenes personopplysninger. Personopplysningene vil sikres ved at navn og kontaktopplysninger erstattes med koder som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Personopplysningene krypteres og lagres i NTNUs eget fillagringsområde NICE-1 som krever bruk av både VPN og tofaktorautentisering. Lydopptakene krypteres og lagres i Nettskjema, og vil kun være tilgjengelig for forskningsansvarlig student og veileder. I publikasjonen av prosjektet vil det ikke kunne være mulig å gjenkjenne deltakerne. Informantenes uttalelser og siteringer vil ikke kobles til navn, men kun til ovennevnte informantkode. Publikasjonen vil benytte informantenes alder og tilhørende type studieorganisering. Det vil ikke publiseres hvilken studieretning deltakeren tilhører, kun hvilken form for fleksibel organisering studiet faller under.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg,
- 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.

Du vil i slike tilfeller høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. september 2024. Alle opplysninger og lydopptak vil da slettes. Dersom prosjektet blir forsinket vil opplysninger og lydopptak slettes så snart prosjektet avsluttes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Student Nikoline Johansen Mjåseth, via e-post nikolijm@stud.ntnu.no
- Ansvarlig veileder Astrid Margrethe Sølvberg, via e-post astrid.solvberg@ntnu.no
- NTNUs personvernombud Thomas Ørnulf Helgesen, via e-post thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «selvregulering og institusjonell støtte i fleksible studier», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju for forskningsprosjektet
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og deretter slettes
- at opplysninger om min utdanningsbakgrunn, alder og nåværende type studieorganisering publiseres

(Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver)

-----/-----/-----
(Sted /dato /prosjektdeltakers signatur)

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

18.01.2024

Referansenummer
471860

Vurderingstype
Automatisk

Dato
18.01.2024

Tittel

Selvregulering og institusjonell støtte i fleksible studier

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Astrid Margrethe Sølvberg

Student

Nikoline Johansen Mjåseth

Prosjektperiode

05.02.2024 - 15.09.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5.1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 4: Utlysning



I forbindelse med min masteroppgave søker jeg deltakere til en studie som vil utforske hvordan voksne studenter i fleksible studieprogram styrer sin egen læringsprosess og studiehverdag

Jeg ser etter deg som:

- Er **over 25 år**
- Enten er **aktiv student på et fleksibelt studieprogram** eller **nylig har fullført studier på et slikt program** (for eksempel samlingsbaserte studier, nettbaserte studier, deltidsstudier, fjernstudier eller hybridstudier)
- Har interesse for å **reflektere over egne læringserfaringer** fra deltakelse i fleksible studier

Intervjuene vil finne sted i løpet av mars 2024 og vil vare i omtrent 45 minutter. Deltakelsen vil være anonym og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt i samsvar med retningslinjene for personvern ved NTNU

Dersom du ønsker å delta i studien eller ønsker mer informasjon om prosjektet, ta kontakt på **nikolijm@stud.ntnu.no** eller send meg en melding på Facebook



