

KAPITTEL 3

Psykologisk kontrakt med studenter i høyere utdanning

Gisle Heimly, Egil Eide og Njål Vidar Traavik

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: In this article, we present how a shared psychological contract was negotiated with students at the Practical Pedagogical Education for Vocational Teachers (PPU-Y) at the beginning of the program, autumn 2016. A modified version of the nominal group technique (NGT) was used in groups and in whole class negotiations. General themes representing the individual students as well as common expectations of the role of the teacher and their own role as students were identified.

The findings show that the students have a high degree of relational expectations to the teacher, expect structure and predictability in the study, and expect relevance between education and objectives of education and that individual expectations to the teacher and the negotiated psychological contract in class are relatively similar.

Keywords: psychological contract, teacher-student relations, role expectations, nominal group technique (NGT)

Introduksjon

Når studenter møter til et studium, er det viktig å avklare hvilke forventninger lærerne har til studentene. Vi vil argumentere for at studentene på sin side bør bli klar over de forventningene de har til studiet, lærerne, medstudenter og seg selv. En slik gjensidig avklaring mener vi å kunne oppnå med å etablere en psykologisk kontrakt mellom de to partene. Undersøkelser viser at første års studenters forventninger til høyere utdanninger kan være svært forskjellige. Enkelte forventer en tradisjonell forelesning med enveiskommunikasjon i større forelesningsgrupper (Sander, Stevenson, King & Coates, 2000). Andre forventer heller

Sitering av denne artikkelen: Heimly, G., Eide, E. & Traavik, N. V. (2020). Psykologisk kontrakt med studenter i høyere utdanning. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen og R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Kap. 3, s. 53–66). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch3>.

Lisens: CC BY 4.0.

det dialogpregede klasserom der toveiskommunikasjonen preger forelesningssituasjonen (Deakin, McCombs & Haddon, 2007). Tradisjonelt kan det hevdes at student-lærer-rollen er preget av enveiskommunikasjon der studenten er passiv mottaker av kunnskap, selv om lytting og mental bearbeiding av forelesning kan være en omfattende aktivitet i seg sjøl. Regan hevder at «stemmen til både lærer og student bør være involvert i forhandlingene i den psykologiske kontrakten om studentene skal bli hørt» (Regan, 2012, s. 16). Hun viser videre til at studentene trenger å diskutere forventningene til hverandre grundig. Dette gjør det mulig for begge parter å gi hverandre en mulighet til å virke inn på, definere og forme innholdet. Det hjelper dem også til å komme frem til og vedta en gjensidig akseptabel avtale. Fordelen med å be studentene om å artikulere sine egne rolleforventninger og forventninger til lærer og til egen utdanning er at det kan redusere usikkerhet, øke bevisstheten om urimelige eller misforståtte forventninger, og sette scenen for å etablere felles kjøre-regler for lærer-student-forholdet. Den psykologiske kontrakten kan da sees på som et verktøy for å heve studiekvaliteten der det skapes en inter-subjektiv forståelse for selve undervisningens form og innhold.

Undersøkelser viser òg at enkelte studenter beveger seg mot en konsumentholdning som gjenspeiler en instrumentalistisk holdning til det å studere (Regan, 2012). Med andre ord: Bytteverdien av studiet er mer interessant enn bruksverdien. Forventning til studentrollen er da en passiv studentrolle der lærer forventes å servere kunnskap til studenten der denne inntar en «kost-nytte»-holdning overfor utbytte av forelesningen. James (2002) sin forskning viser at studentenes førsteinntrykk og erfaringer som student kan være viktig i forhold til de forventningene som skapes hos studenten i videre studier. Han trekker fram størrelsen på studentgruppen som viktig for å skape gode personlige relasjoner til studentene. I store klasser er sjansen for å miste engasjement og nærhet til studenten større (James, 2002; Bunce, Baird & Jones, 2016).

Forventninger hos lærer

I en psykologisk kontrakt er det et tosidig forhold, der studentene utgjør den ene parten og lærer den andre parten, og der begge spiller en rolle i

forhold til hverandre. Ramsden (2008) viser til at lærerne ofte har klare forventninger i forhold til oppnåelse av læringsutbytte hos studenten. Disse er uttrykt gjennom de formelle læringsutbyttebeskrivelsene i emnebeskrivelser og uformelle læringsmål gitt i en undervisningssituasjon.

Mål og vurdering henger tett sammen, og det kan være læringsmessig fornuftig å se disse i relasjon til hverandre. Det kan derfor være hensiktsmessig å også diskutere vurderingsformene sammen med målene slik at forventningene til læringsarbeidet og læringsresultat sees i sammenheng. Dette kan gi klarere retning for studentens arbeid og være med på å styrke studentens mestringsforventning (Ramsden, 2008). Det er en antakelse at undervisningskvaliteten kan bedres ved å redusere gapet mellom lærer sine forventninger og studentens forventninger. I dette ligger det ikke bare forventninger i forhold til mål og vurderinger, men også f.eks. forventninger til oppmøte, om å møte forberedt til undervisningen eller delta i klassediskusjoner (Ramsden, 2008).

Roller

Rolleforståelsen blir viktig å få fram der denne kan defineres som forventet adferd til noen som har en bestemt stilling innenfor en bestemt sosial setting og der rollen er knyttet til en bestemt posisjon i en gitt sammenheng. I teorier om sosiale roller er det viktig å forstå samspillet mellom forventninger og atferd. En rolle er knyttet til en bestemt posisjon i en gitt sammenheng, og en forventet atferd fra rollens utøver er gitt når man vet hva egen og andres rolle kan gå ut på (Robbins, Judge, Odenaal & Roodt, 2009). Når innehaverne av rollene er usikre på forventningene, blir rolleforståelsen tilsvarende usikker. Uklare og lite uttrykte rolleforventninger skaper usikkerhet i forhold til forventet atferd (Pekdemir, Koçolu & Gürkan, 2013). Noe lignende kan en se hos Ask Burlefot, hovedpersonen i Agnar Mykles sin bok fra 1956, «Sangen om den røde rubin». Ask blir overrasket og til dels indignert over dosentene og profesorenes «drøvtygging» av pensum når han som fersk student begynner å studere økonomi. Hans forventninger til høyere utdanning er langt fra det han møter både hos lærerne og medstudentene, der alle synes å ha en materialistisk karriereinnstilling til utdannelsen. Ask føler dermed på en

forvirring og usikkerhet rundt sin egen rolle i studiesituasjonen (Mykle, 1956, s. 62).

Hensikten med psykologiske kontrakter er å artikulere rolleforventningene og skape konsensus om innholdet mellom partene. En av forutsetningene for bruk av psykologiske kontrakter er at denne utvikles gjennom dialog og kontinuerlige reforhandlinger og evalueringsmøter. I motsetning til andre forståelser av begrepet kontrakt er den psykologiske kontrakten dynamisk og forandrer seg gjennom dialogen mellom lærer og student (Herriot, Manning & Kidd, 1997). En kan derfor se på den psykologiske kontrakten som en intersubjektiv forståelse mellom lærer og student som avklarer de ulike rolleforventningene mellom de to (Clinton, 2009).

Psykologisk kontrakt

Psykologisk kontrakt er et konsept utviklet hovedsakelig innenfor organisasjonspsykologien, der den handler om forholdet mellom arbeidsgiver og arbeidstaker (DelCampo, 2007). Denne artikkelen tar opp den psykologiske kontraktens potensielle rolle i høyere utdanning. Vi vil undersøke hvordan den psykologiske kontrakten kan bli et verktøy for å avklare det sosiale forholdet mellom student og lærere. Dette forholdet blir blant annet konstruert av den oppfattede og gjensidige forståelsen mellom lærer og student. Det er i dette forholdet det ofte ligger implisitte og eksplisitte forventninger. Det blir da et poeng å få fram de forventningene som eksisterer mellom student og lærer. Dette kan en for eksempel gjøre ved å fokusere på rolleforventninger og verdisyn som ligger til grunn for de forventningene som eksisterer.

Studentens forventning til egen mestring av studiene vil kunne forme studentrollen i det bytteforholdet som eksisterer i et læringssamarbeid. Bruk av psykologisk kontrakter ble først introdusert av Argyris (1960) som gjensidige forventningsavklaringer mellom leder og ansatt der de implisitte forventningene ble funnet å påvirke den ansattes arbeidsinnsats. Rousseau (1990) skiller mellom to typer psykologiske kontrakter med hensyn til kontraktens innhold, transaksjonell (fra latin *transigere* «drive gjennom» og agere «sette i bevegelse») og relasjonell kontrakt. Den transaksjonelle kontrakten inneholder et bytteforhold som ofte er koblet opp mot økonomi,

for eksempel arbeidsinnsats og belønning. Den relasjonelle kontrakten er mindre knyttet opp mot et konkret bytteforhold. Den er dynamisk og henspiller på relasjonelle forhold basert på et følelsesmessig engasjement. Dette kan f.eks. være lojalitet, forpliktelse, tillit og utviklings- og opplæringsmuligheter (Rousseau, 1990; Aselage & Eisenberger, 2003; Yan & Zhu, 2013). En psykologisk kontraktsforbindelse mellom mennesker (Morrison & Robinson, 1997; Herriot, 1992) der dialogen vil stå sentralt, kan dermed skape en emosjonell relasjon. Etzioni (1961) hevder at en dialog ikke kan foregå i et møte hvor maktforholdet ikke er avklart eller diskutert. Rolleavklaring av maktposisjonen i et arbeidsfellesskap skaper sikkerhet og forutsigbarhet dersom deltagerne i arbeidsfellesskapet eksplisitt kan uttale seg, sikre innbyrdes nytte og forståelse for rollene og dermed forståelse for kontrakten. Den psykologiske kontrakten skaper dermed en felles forståelse som binder partene til en bestemt måte å handle på. Det er disse aspektene av den psykologiske kontrakten mellom lærer og student som kan være med på å fremme studentens motivasjon og prestasjon (Ullah & Wilson, 2007). Den psykologiske kontrakten kan derfor være et praktisk verktøy til å avklare forventningene mellom student og lærer (Clinton, 2009). Flere undersøkelser viser at vektleggingen av det relasjonelle forholdet mellom student og lærer gjør studenten mer tilfreds med studiet, oppmuntrer til økt studentaktivitet, øker motivasjon for studiet og bidrar til et positivt læringsmiljø (Clinton, 2009; Pietersen, 2014). Når det gjelder psykologisk kontrakt som verktøy for å fremme disse relasjonene i høyere utdanning, er det ifølge Pietersen meget begrenset forskning, også internasjonalt (Pietersen, 2014). Vi har ikke funnet forskning i Norge som viser resultater fra forsøk med å etablere en fremforhandlet psykologisk kontrakt som underskrives av både studentgruppe og lærer. Ved å forhandle fram en felles psykologisk kontrakt gir en studentene mulighet for samarbeid med lærer og sine medstudenter der studenten får anledning til å uttrykke sine forventninger til lærer. Med denne bakgrunnen ville vi gjøre forsøk med bruk av en psykologisk kontrakt mellom student og lærer i høyere utdanning, både individuelt og i klassesammenheng. Pietersen (2014) refererer i sin artikkel «Negotiating a Shared Psychological Contract with Students» til flere kilder som beskriver forhold knyttet til psykologiske kontrakter med studenter. For det første viser hun til Perlman og McCanns (1999) forsøk

der de ba sine studenter beskrive de mest nyttige ting lærerne kunne gjøre ved oppstart av et studieår. Den hyppigst nevnte nyttige atferd var at lærer gav detaljert informasjon om kursinnhold og krav, og avklarte forventninger. De konkluderte med at det avgjørende tidspunktet i lærer–studentforholdet er oppstart av første semester i utdanningen. Dernest viser hun til Bryson, McDowell, McGugan og Sanders (2011) sin forskning om førsteårsstudenter. Den viser at de affektive aspektene ved deres møte med høyere utdanning er veldig undervurdert. De opplever ofte at elementer som er viktige i en psykologisk kontrakt, som engasjement, tilfredshet og lojalitet, ikke følges eller brytes. Videre peker hun på forskning som viser at avklarte roller som oppleves som rimelige og rettferdige, fremmer nettopp tillit og lojalitet (Fox, 1974; Wilkens & Nermerich, 2011). Det motsatte oppstår når studentene opplever urettferdighet. Da møtes urettferdigheten med svekket tillit og brudd på etablerte kontrakter. Det er derfor det er viktig å forhandle fram en kontrakt studenter og lærere kan respektere og innfri (Jafri, 2012).

I denne studien ble det fokusert på å:

- Identifisere studentenes forventninger til studiet og forventningene til lærer sin rolle
- Kategorisere en klasse sine fremforhandlede felles forventninger til studiet og lærerens rolle.

Metode

Den grunnleggende ideen bak denne studien er at studentenes stemme skal bli hørt når gjensidige rolleforventninger knyttet til lærer–studentforholdet blir forhandlet frem i dialog og underskrevet som en skriftlig avtale mellom studentene (klasse og kull) og lærer(e).

En modifisert versjon av den nominelle gruppeteknikken (NGT), utviklet av Delbecq og Van de Ven (1971), ble brukt for å skaffe individuelle og grupperte data og for å få enighet i gruppen gjennom forhandlinger om innholdet i en felles psykologisk kontrakt.

NGT er en mixed-method-tilnærming for å samle både kvalitative og kvantitative data og for å nå gruppe-konsensus (Potter, Gordon

& Hamer, 2004). En enkel casestudie ble brukt til å samle kvalitative data fra 24 yrkesfaglærerstudenter. Studentene er fagutdannet innenfor yrkesfaglige studieretninger. De fleste studentene har oppnådd bachelorgrad eller tilsvarende. Klassen bestod av 15 kvinner og 9 menn, $n = 24$, alle over 25 år.

Forhandlingsprosessen ble gjennomført i seks faser:

1. Kartlegge individuelle forventninger til lærer og til studiet.
2. Kartlegge forventningsavklaringer i gruppe (5–6 studenter) som forhandler om og rangerer forventningene 1–9 (1 høyest, 9 lavest).
3. Kartlegge forventningsavklaringer i storgruppe (10–12 studenter) som forhandler om og rangerer forventningene 1–9 (1 høyest, 9 lavest).
4. Plenumfremlegg, hvor storgruppene legger frem sine rangerte forventninger, og forhandler med mål om å komme frem til en felles rangert (1–9) forventningsavklaring for alle studentene i klassen.
5. Lærer legger frem sine forventninger til studentene, og forhandler med studentene om en rangert forventningsavklaring.
6. Gjensidig forventningsavtale/kontrakt blir underskrevet av studenttillitsvalgte og lærer.

Data fra forhandlingsprosessens faser ble samlet inn fortløpende under prosessen. Forskningsmetodisk støttes og anbefales denne datainnsamlingsmetoden av Fisher og Miller (2008), Thorne (2000) og Pietersen (2014).

De innsamlede dataene ble analysert kvalitativt. Ifølge Creswell (1994) er det ingen enkel metode for analyse av kvalitative data. I stedet dikterer formålet med en studie hvilken metode man velger. I denne studien brukte vi en induktiv tilnærming til å kondensere individuelle svar i generelle temaer. Thomas (2006) viser til at to av hovedformålene ved å bruke en induktiv tilnærming er å redusere varierte rå tekstdata gjennom gjentatt undersøkelse og sammenligning i et sett av kategorier, og å etablere klare koblinger mellom forskningens mål og oppsummeringsresultater

fra rådata. De naturlige meningsenhetene vi fant, ble gruppert i generelle temaer som synes å være felles for alle studenters beskrivelser. Utdrag av studenters verbale kommentarer brukes i denne artikkelen til å belyse forskningsspørsmålene.

Resultat og diskusjon

Studentenes individuelle forventninger til lærer (tabell nr. 1) er kategorisert i 3 temaer: form, innhold (transaksjonelle forventninger) og relasjonelle forventninger. Tabell 2 er kategorisert som form og transaksjonelle forventninger (innhold).

I form kategoriseres studentenes forventninger knyttet til læreren, utdanningsstruktur og innhold.

Under transaksjonelle forventninger er studentenes forventninger kategorisert ut fra uttrykte utsagn til ferdigheter til læreren og innhold og struktur på studiet.

Relasjonelle forventninger er kategorisert ut fra utsagn om samspill, respekt og relasjoner og hvorvidt de oppleves som positive, energigivende og konstruktive.

Tabell 1. Studentenes individuelle forventninger til lærer.

Form	Innhold (transaksjonelle forventninger)	Relasjonelle forventninger
1. God formidler 2. Inspirerende 3. Engasjerende 4. Variert undervisning	1. Faglig oppdatert 2. Relevant 3. Gi eksempler fra praksis	1. Vise respekt 2. Være forberedt 3. Være imøtekommende 4. Møter presis 5. Overholde pauser og timer 6. Gi klare og tydelige beskjeder 7. Har humor 8. Kan styre diskusjonene 9. Svarer raskt på e-post

Tabell 2. Studentenes individuelle forventninger til studiet.

Form	Innhold (transaksjonelle forventninger)
- Holder seg til oppsatte planer - Forutsigbart studium med god struktur - Gode lokaler og utstyr - God dialog med lærerne - God og relevant litteratur	- Lære å undervise - Bli en god lærer - Kunne bruke teorien i praksis som lærer - Elevkunnskap - Lærer å tilpasse / differensiere undervisning

Tabell 3. Klassen sine fremforhandlede prioriterte forventninger til læreren.

1. Lærer er punktlig og godt forberedt.
2. Lærer er kunnskapsrik og faglig kompetent.
3. Lærer er motiverende og engasjerende.
4. Læreren gir veiledning når det trengs.
5. Tydelig kommunikasjon på alle plan.
6. Lærer bruker de metoder som han underviser om.
7. Utfordrer og lar studentene få prøve seg.
8. Gir ærlige tilbakemeldinger.
9. Tillater noe diskusjon, men setter en grense.

Tabell 4. Klassen sine fremforhandlede prioriterte forventninger til studiet.

1. Læringsmetoder som er forskningsbasert og relevant
2. Opparbeide pedagogisk forståelse i tråd med plan for studiet
3. Tilegne oss god og formell kompetanse til læreryrket
4. De ytre rammene er egnet for formålet.
5. Yrkesetikk og elevs rettigheter.
6. Struktur og rammer er tilpasset at studentene er i full jobb.
7. Forventningsavklaring med praksisplass er utdelt i god tid.
8. Bevisstgjøre og trygge studenter i et valg om å bli lærer.
9. Gjøre oss i stand til å se den enkelte elev.

Tabell 5. Lærer og klassen sine fremforhandlede prioriterte forventninger mellom lærer og studentgruppe.

1. Gjensidig respekt / god dialog og tillit
2. At studentene samarbeider for tilrettelegging av kvalitet og effektivitet i læringsarbeidet
3. At studentene tar ansvar for egen læring
4. At studenter og lærer møter faglig forberedt til forelesninger, studentpresentasjoner og praksis
5. Studenter og lærer møter presist til samlingene
6. Lærer og studenter samarbeider om faglig opplegg
7. Lærer og studenter utarbeider i fellesskap fornuftige regler for bruk av PC, mobiltelefon, studentaktivitet.
8. Lærer og student holder seg oppdatert på itslearning og e-post
9. Aktiv deltagelse i diskusjoner i storgruppe, klasse og gruppeaktiviteter

Den forhandlede psykologiske kontrakten inneholder en blanding av krav til innhold og struktur, transaksjonelle og relasjonelle forventninger. Disse funnene støtter Koskina (2013) og Pietersen (2014) sine funn om forventningene som inngår i en utvekslingsavtale mellom studenter, deres veiledere og deres læringsinstitusjon. Studentens individuelle forventninger til lærer innenfor den relasjonelle kontraktstypen er i flertall. De har en forventning om at læreren er imøtekommende, viser respekt og svarer raskt på e-posthenvendelser. Men også didaktiske egenskaper hos lærer er klart formulert i studentenes forventninger. Studentene har

forventninger om at lærer formidler fagstoffet på en inspirerende måte, er engasjerende og at det er variasjon i hvordan fagstoffet blir formidlet. Studentene har også transaksjonelle forventninger til at teori eksemplifiseres med praksis. En av studentene formulerer sin forventning slik: «Forventningen min er at undervisningen er relevant med tanke på praksis». En annen student har forventning om at lærer «gir gode eksempler fra praksis og er engasjert». Relevans til fremtidig yrkesutøvelse som yrkesfaglærer er sterkt poengtert i studentenes transaksjonelle forventninger. Våre funn støttes av Kember, Ho og Hong sin undersøkelse (2008), som fant at for studenter fra ni ulike studieprogrammer ved tre forskjellige universiteter i Hong Kong så var de viktigste virkemidlene for å motivere til læring å *etablere relevans*. Dersom læringen skulle gi mening, måtte det etableres en koherens mellom studenten og «real-world». Videre hevder Kember, Ho og Hong (2008) at en nøkkelfaktor er å gi studentene en læringskontekst der studentene konstruerer sin egen relevans og forståelse av innholdet, noe som i yrkesfaglig lærerutdanning kan knyttes til den enkeltes fagområde og didaktisk og yrkespedagogisk mestringsforventning.

Resultatet av vår kartlegging viser at studentene gjennom forhandlingsprosessen fra individuell – til gruppe – til klasse følger opp sine transaksjonelle forventninger til studiet. Noen av studentene kommenterte det slik: «lære å undervise», «bli en god lærer», «kunne bruke teorien i praksis som lærer».

Studentenes svar tilsier at de vil lære lærerprofesjonen gjennom meningsfull og relevant undervisning hvor lærer har fagkompetanse og god struktur (form) på det didaktiske opplegget. «Holder seg til oppsatte planer», «forutsigbart studium med god struktur» går igjen i studentresponsene.

Studentenes individuelle forventninger viser at de ikke har tydelige forventninger om å påvirke studieopplegget. Dette samsvarer med studentrollen som en «konsument» med en kost-nytte-innstilling til studiet som også er beskrevet av James (2002) og Sander, Stevenson, King og Coates (2000).

Det fremkommer at studentene, både individuelt og i klasse, har forventning om at læreren styrer diskusjonene i undervisningen. Dette indikerer at studentene forventer at en som lærer åpner opp for diskusjoner

og kan lede disse. Dette kan sees som et uttrykk for maktforholdet mellom lærer og student. En student formulerer sin forventning om at lærer «forholder seg saklig og unngår unødvendige diskusjoner». Lærerens forventninger til studenter gjenspeiles mye i den fremforhandlede psykologiske kontrakten med klassen sine forventninger. Dette kan tyde på at det er en felles forståelse mellom lærer- og studentrollen og at klassen samlet sett har tradisjonelle forventninger til det relasjonelle forholdet mellom lærer og student. Den fremforhandlede psykologiske kontrakten for hele gruppen/klassen (nr. 4 i forhandlingsprosessen) viser en blanding av transaksjonelle og relasjonelle forventninger. Dette støttes av tidligere forsøk med bruk av psykologiske kontrakter (Koskina, 2013; Pietersen, 2014). Undersøkelsen viser også at den framforhandlede kontrakten i klassen ikke skiller seg vesentlig ut fra studentenes individuelle forventninger. Dette støttes av tidligere forsøk (Pietersen, 2014) og reiser spørsmålet om det er nødvendig å bruke tid på individuelle kontrakter og deretter til klasseforventninger, men i stedet gå rett på å forhandle fram en klassekontrakt som er skriftlig, underskrevet og tilgjengelig for alle.

Oppsummering

Vår studie viser at studentene har både transaksjonelle og relasjonelle forventninger til læreren, i tillegg til at lærerne viser relevansen av det de lærer, for et framtidig yrke som lærer. Dette kan sees i sammenheng med at studentene har klare forventninger om at tiden de bruker i interaksjon med lærer, skal være mest mulig effektiv i forhold til læring, samtidig som de ønsker en relasjon til lærer, bl.a. for å kunne påvirke det transaksjonelle forholdet mellom seg selv og lærer. Ved å bruke psykologiske kontrakter i undervisningen som redskap for å klargjøre en felles forståelse av forholdet mellom student og lærer, vil dette kunne øke læringen (Clinton, 2009; Pietersen, 2014).

I den videre forskning vil et mulig fokus være å se nærmere på om effekten ved bruk av psykologiske kontrakter påvirker studentenes læringsutbytte. Det vil også være interessant å se på effekten ved bruk av gjensidig forventningsavklaring brukt i mindre studentgrupper i prosjektarbeid og liknende. Våre funn støtter ideen om å forhandle fram en

felles psykologisk kontrakt i stedet for en enkelt kontrakt med hver enkelt student. De spesifikke rettigheter og plikter i den delte psykologiske kontrakten gjenspeiles i uttrykte forventninger til hverandre. Lærere kan derfor spare tid ved å forhandle fram en felles enighet. Prosessen med å be studentene om å uttrykke for seg selv, sine medstudenter og deres lærer hva deres forventninger er i begynnelsen av et nytt studieår, gir en god mulighet for lærere til å reflektere over hvordan man kan tilpasse sin atferd for å optimalisere sitt forhold til sine studenter. Det gir også en første mulighet til å demonstrere for studenter at lærere er villige til å lytte til deres stemme. For studenter gir det en sjanse til å reflektere over hva de ønsker fra lærer–student-forholdet, og å ta eierskap og medansvar for sin atferd i forholdet. Den psykologiske kontrakten bør tas opp etter endt semester, og reforhandles. Derved kan en regulere og styrke de gjensidige rolleforventningene i lærer–student-forholdet samt korrigere forventningene. Det er ofte neglisjert innen høyere utdanning av at lærere og studenter kan danne sosiale relasjoner som kan påvirke studiekvaliteten. Dette skjer på tross av at enkelte studenter inntar en «kost–nytte»-holdning overfor undervisningen. Agnar Mykles (1956) beskrivelse av Ask Burlefot sin oppfattelse av professoren som en som kan sitt fag, holder seg bak kateteret og som «har motet til å bli mislikt av sine studenter», kan kanskje være mer reell enn en tror. Den psykologiske kontrakten kan da være et viktig verktøy for å håndtere dette forholdet.

Referanser

- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Oxford, England: Dorsey.
- Aselage, J. & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behaviour*, 25(5), 491–509.
- Bryson, C., McDowell, L., McGugan, S. & Sanders, G. (2011). A relationship heading for divorce? Assessment, trust and student engagement. Hentet 20/01/2014 fra http://www.brookes.ac.uk/aske/documents/bryson_mcdowell.pdf
- Bunce, L., Baird, A. & Jones, S. A. (2016). The student-as-consumer approach in higher education and its effectson academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(11), 1958–1978. Hentet 12/02/2017 fra <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1127908>

- Clinton, M. (2009). Managing student's and teacher's expectations of higher education: A psychological contract approach. School of Social Science and Public Policy, King's College London.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Deakin, C. R., McCombs, B. & Haddon, A. (2007). The ecology of learning: Factors contributing to learner centred classroom cultures. *Research Papers in Education*, 22(3), 267–301. Hentet 02/04/2014 fra <https://doi.org/10.1080/02671520701497555>
- Delbecq, A. L. & Van de Ven, A. H. (1971). A group process model for problem identification and program planning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7(4), 466–492. Hentet 11/09/2014 fra <https://doi.org/10.1177/002188637100700404>
- DelCampo, R. G. (2007). Understanding the psychological contract: A direction for the future. *Management Research News*, 30(6): 432–440.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: The Free Press.
- Fisher, R. & Miller, D. (2008). Responding to student expectations: A partnership approach to course evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(2), 191–202.
- Fox, A. (1974). *Beyond contract: Work, power and trust relations*. London: Faber and Faber.
- Herriot, P. (1992). *The career management challenge: Balancing individual and organisational needs*. London: Sage.
- Herriot, P., Manning, W. & Kidd, J. (1997). The content of the psychological contract. *British Journal of Management*, 8(2), 151–162.
- Jafri, M. H. (2012). Influence of psychological contract breach on organizational citizenship behavior and trust. *Psychological Studies*, 57(1), 29–36.
- James, R. (2002). *Responding to students expectations*. OECD Publishing, France.
- Koskina, A. (2013). What does the student psychological contract mean? Evidence from a UK business school. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1020–1036.
- Kember, D., Ho, A. & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249–263. Hentet 02/03/2015 fra <https://doi.org/10.1177/1469787408095849>
- Morrison, E. W. & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *The Academy of Management Review*, 22(1), 226–256. Hentet 20/04/2016 fra <https://doi.org/10.2307/259230>
- Mykle, A. (1956). *Sangen om den røde rubin*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Pekdemir, I., Koçolu, M. & Gürkan, G. C. (2013). The effects of harmony of family, distributive justice, and role ambiguity on family member impediment: The mediating role of relationship conflict and an example of developing country Turkey. *Asian Social Science*, 9(9), 131–145.

- Pietersen, C. (2014). Negotiating a shared psychological contract with students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(7), 25–33. Hentet 08/03/2015 fra <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n7p25>
- Perlman, B. & McCann, L. I. (1999). Student perspectives on the first day of class. *Teaching of Psychology*, 26(4), 277–279.
- Potter, M., Gordon, S. & Hamer, P. (2004). Nominal group technique: A useful consensus methodology in physiotherapy research. *NZ Journal of Physiotherapy*, 32(2), 70–75.
- Ramsden, P. (2008). The future of higher education. Teaching and the student experience. Report. University of Glasgow.
- Regan, J.-A. (2012). The role obligations of students and lecturers in higher education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 14–24. Hentet 03/06/2017 fra <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00834.x>
- Robbins, S. P., Judge, T. A., Odendaal, A. & Roodt, G. (2009). *Organisational behaviour. Global and South African Perspectives*. 2nd ed. Cape Town: Pearson Education Inc.
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligations: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11(5), 389–400. Hentet 14/11/2016 fra <https://doi.org/10.1002/job.4030110506>
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sander, P. Stevenson, K., King, M. & Coates, D. (2000). University students' expectation of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309–323.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for qualitative data analysis. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–245. Hentet 14/11/2016 fra <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Thorne, S. (2000). Data analysis in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 3(3), 68–70.
- Ullah, H. & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, 41(4), 1192–2012.
- Yan, S. & Zhu, Y. (2013). Impact of psychological contract violation on interpersonal trust during mergers and acquisitions. *Social Behavior and Personality*, 41(3), 487–496.
- Wilkens, U. & Nermerich, D. (2011). 'Love it, change it, or leave it' – understanding highly-skilled flexible workers' job satisfaction from a psychological contract perspective. *The International Review of Management Studies*, 22, 65–83.