



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

SOSIAL WEB

i fleksible utdanningar

*Korleis omtalar masterstudentar tydinga av sosial web for å realisere
eigne forventningar og målsettingar i fleksible utdanningar?*

Master IKT i læring

Høgskulen Stord/Haugesund

Skriven av Stein Magnar Gjerde

Levert hausten 2014, 17. november.

I) Samandrag

Talet på studium ved norske universitet og høgskular som blir lyste ut som fleksible utdanningar aukar stadig. I eit internasjonalt perspektiv kan ein sjå ei utvikling som går i same retning, særskilt med tanke på såkalla Massive Open Online Courses (MOOC). I denne fleksible utdanningar har bruk av teknologi alltid vore framtredande og ein medverkande faktor til at stadig fleire studiar kan gjerast tilgjengelige for stadig fleire studentar, uavhengig av geografisk plassering. Fleksible utdanningar blir i denne oppgåva definert som studium som er dels samlingsbasert på campus, dels nettbasert og støtta av IKT.

Denne masteroppgåva tek for seg eit fenomen, bruken av sosial web, og koplar dette særskilt til fleksible utdanningar. Målet for oppgåva er å vise korleis masterstudentar omtalar bruken av sosial web for å realiser eigne målsetjingar og forventningar til eige studium. Forskingsspørsmåla er som følgjer: 1) *Korleis skildrar masterstudentane eigen motivasjon, eigne målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?* og 2) *Korleis omtalar og vurderer studentane kva tyding bruk av sosial web har for motivasjon og realisering av målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?*

For å kunne svare på desse spørsmåla har eg brukt tidelegare forskning på motivasjon og meistring, bruk av IKT i fleksible utdanningar og fråfall i høgare utdanning. I tillegg ligg det føre dokumentanalyse av stortingsmeldingar, offentlege rapportar og utgreiingar innanfor fagfeltet. Det teoretiske rammeverket tek utgangspunkt i teoriar om meistringsforventning (self-efficacy), sosiokulturell- og motivasjonsteori.

Utvalet består av fem informantar som er masterstudentar innan helsefag. Informantane blei intervjuva ved hjelp av semistrukturerte livsverdsintervju, desse blei først transkriberte og deretter skrivne ut som tjukke skildringar. På grunnlag av funna i intervju kunne eg utvikle tre kategoriar for den vidare dataanalysen.

Funna i intervju viser at informantane har positiv meistringsforventning og høg motivasjon. Motivasjonen viser seg som både ytre og indre motivasjon. Informantane er gode dømer på sterk sjølvregulering, dei er svært medviten om kva som skal til for å nå målsetjingane sine. Funna viser også at sosial web i hovudsak har ein utfyllande funksjon i studiet, den gjer det lettare å vere student. Informasjon frå informantane viser likevel at sosial web kan ha eit ikkje- realisert potensiale i høgare utdanning, dei ønskjer meir bruk, både fagleg og sosialt.

Funna i denne kvalitative kassstudien samsvara godt med større kvantitative studiar innan fagfeltet.

II) Abstract

An increasing number of studies at Norwegian Universities and Colleges are being advertised as blended/hybrid courses. In an international perspective Massive Open Online Courses (MOOC) depict a similar development. In these kinds of educations, technology has always played a significant part and has contributed as a decisive means of providing that even more studies are available for students independent of geographical origin o economical status. In this study, blended/hybrid courses are defined as *partly situated on campus, partly online and supported by ICT*.

This master's thesis deals with a specific issue, the use of social web, linked to blended/hybrid courses. The main aim of the study is to reveal how master students explain the use of social web to be able to realise their own achievement goals and expectations to their course. The research questions are as follows: *1) how do master students describe their own motivation and achievement goals according to their course?* and *2) how do the students reflect and evaluate which impact social web has on motivation and the realisation of achievement goals and expectations to the course?*

To be able to answer the research questions I have used earlier conducted research on motivation and self-efficacy, the use of ICT in blended/hybrid courses and research on dropout rates. In addition, public draft resolutions, white papers and other reports on the subject in matter have been analysed. The theoretical framework derives from the theory of self-efficacy, sociocultural theory and theories on motivation.

The participants consist of five students who are currently enrolled in a master of science in nursing program. The participants were interviewed using semi- structured interviews followed by a complete transcription prior to the data analysis. The interviews are presented as thick descriptions. Based on the findings I was able to develop three categories for further analysis.

Findings show that the participants have positive self-efficacy and high- level motivation. Both intrinsic and extrinsic motivation can be observed. The students are good examples of self-regulated behaviour; they are very conscious about which effort they need to put in to succeed in reaching their goals. The findings also reveal that

social web primarily serves as an additional means in the course. It makes it easier to be a student because information is available online and exams and assignments can be handed in through a Learning Management System. However, information provided by the participants points out that there may be a non-realised potential when it comes to using social web in Higher Education, they want to use social web more, both for social and educational causes.

The findings in this qualitative study are in accordance with findings in larger quantitative studies within the research field.

III) Føreord

Då er eg endeleg klar til å levere masteroppgåva. Etter eit langt og lærerikt studie står det berre igjen å takke dei som har vore med å bidrege til å gjere denne oppgåva mogleg.

Først ein takk til rettleiarane mine, Anders Grov Nilsen og Aslaug Grov Almås, for konstruktive tilbakemeldingar undervegs i arbeidet.

I tillegg vil eg takke arbeidsgjeveren min Bokn kommune og UDIR for å ha lagt til rette for at eg kunne ta vidareutdanning i regi av programmet Kompetanse for kvalitet.

Vidare vil eg rette ein stor takk til informantane mine som sa seg villige til å vere med i denne oppgåva, utan dykk ville det ikkje vore mogeleg å gjennomføre med dette fokuset.

Til slutt vil eg takke kone og barn som har støtta meg gjennom heile prosessen, det er godt med nokon som kan hjelpe til med å lande ballar når det er litt for mange i lufta på ein gong!


Stein Magnar Gjerde

Innhald

I)	Samandrag	1
II)	Abstract	2
III)	Føreord	3
1	Innleiing.....	7
1.1	Tema	7
1.2	Målet med masteroppgåva	8
1.3	Problemstilling.....	8
1.4	Fagleg og teoretisk tilnærming	9
1.5	Forskningsdesign og dataanalyse.....	10
1.6	Drøftingsdelen	10
2	Tilnærming til fagområdet.....	10
2.1	Bruk av IKT i utdanning og livslang læring	11
2.1.1	Auka bruk av teknologi	11
2.1.2	Livslang læring	14
2.1.3	Utvalet det skal forskast på.....	15
2.2	Omgrepsavklaringar.....	16
2.2.1	Fleksibel utdanning	16
2.2.2	Utviklinga i omgrepet digital kompetanse, ei kort tilbakeblikk	17
2.2.3	Sosial web og digitale verktøy/media.....	18
2.2.3.1	Frå Web 1.0 til Web 2.0, implikasjonar for fleksible utdanningar....	18
2.2.3.2	Sosial web, eit overordna perspektiv.....	19
2.2.3.3	Internettbaserte tenester og verktøy som representerer sosial web ...	20
2.2.3.4	Interaksjon og bruk av sosiale media	21
2.3	Tidlegare forskning på dei ulike temaområda	23
2.3.1	Tidlegare forskning på motivasjon og meistring	23
2.3.2	Tidlegare forskning på IKT i fleksibel utdanningar	24

2.3.3	Tidlegare forskning på fråfall i høgare utdanning	26
3	Teoretiske perspektiv	27
3.1	Sosial kognitiv teori og meistringsforventning	28
3.2	Sosiokulturelle perspektiv	29
3.3	Motivasjon, forventningar og målsetjing	33
3.3.1	Målsetjing	33
3.3.2	Meistringsforventning (efficacy expectations)	34
3.3.3	Motivasjon	34
4	Metodeval og forskingsdesign	36
4.1	Val av metode	36
4.2	Utval	38
4.3	Intervju som datainnsamlingsmetode	39
4.4	Dataanalyse	40
4.5	Tjukke skildringar	41
4.6	Reliabilitet og validitet i kvalitativ metode	41
4.7	Etiske refleksjonar om kvalitativ metode med vekt på kassstudie	44
5	Funn i intervju	46
5.1	Målsetjing, forventningar og motivasjon	47
5.1.1	Informant A1	47
5.1.2	Informant A2	47
5.1.3	Informant A3	48
5.1.4	Informant A4	49
5.1.5	Informant A5	50
5.2	Samhandling, relasjonar og studenttilværet	50
5.2.1	Informant A1	50
5.2.2	Informant A2	51
5.2.3	Informant A3	52

5.2.4	Informant A4	53
5.2.5	Informant A5	54
5.3	Bruk av LMS, Adobe Connect, Facebook og e-post	55
5.3.1	Informant A1	55
5.3.2	Informant A2	56
5.3.3	Informant A3	58
5.3.4	Informant A4	60
5.3.5	Informant A5	61
6	Drøfting	62
6.1	Motivasjon, meistring og målsetjing	63
6.2	Samhandling, relasjonar og studenttilværet	66
6.3	Bruk av LMS, Adobe Connect, Facebook og e-post	68
6.4	Oppsummering av drøftinga	71
7	Oppsummering	72
7.1	Atterhald om utvalet	72
7.2	Konklusjon.....	73
7.3	Framlegg til vidare forskning	74
	Bibliografi.....	75
	Vedlegg 1.....	80
	Vedlegg 2.....	81

1 Innleiing

1.1 Tema

Tema for denne masteroppgåva er fleksible utdanningar. Dette er utdanningar på høgskule- og universitetsnivå som er dels nettbasert og dels campusbasert. Eg har valt dette temaet fordi det er eit område i stadig utvikling, særskilt ettersom teknologiske verktøy stadig blir utvikla og forbetra. I arbeidet med eige studium, *Master IKT i læring*, har me nytta fleire ulike digitale verktøy og på den måte fått nær kjennskap til kva potensiale desse har for læring. Eg har fatta interesse for korleis dette potensialet kan utnyttast til det beste for studentar i fleksible utdanningar, særleg med tanke på å støtte opp om motivasjon og målsetjingar og på den måten sikre at studentane klarar å gjennomføre studiet.

Som pedagog har eg alltid vore oppteken av motivasjon og læring. Fleksible utdanningar er karakteriserte av at dei ofte går over lengre tid enn normerte studiar, at studentane er deltidsstudentar utanfor campus og at dei ofte har mykje som forpliktar dei i dagleglivet. Derfor synest eg det er interessant å få fram meir informasjon om korleis desse studentane likevel motiverer seg for å fullføre ei utdanning, kva er det som skal til for å nå målet?

Sidan eg til dagleg arbeider i grunnskulen er det viktig for meg å synleggjere utdanning i eit heilskapleg perspektiv. Eg har derfor valt å ta med eit kapittel om bruk av *Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT)* i utdanning og livslang læring, 2.1, og eit kapittel om utviklinga i omgrepet digital kompetanse, 2.2.2. Slik eg ser det vil kompetansen elevane tileignar seg gjennom grunn- og vidaregåande skule vere viktig med tanke på korleis dei kan gjere seg nytte av dei tilboda innan fleksible utdanningar som institusjonar innanfor høgare utdanning tilbyr i stadig aukande omfang (Børsheim, 2012, s. 3).

Eg ønskjer derfor å studere dette forskingsfeltet nærar, slik at eg kan utvikle ei djupare forståing for korleis både nasjonale og internasjonale forskingsmiljø tenker om utviklinga innanfor fagfeltet. At dette også er aktuelt i tida viser seg m.a. gjennom at regjeringa Stoltenberg II i juni 2013 tinga ei *Nasjonal offentleg utredning (NOU)* om *Massive Open Online Courses (MOOC)* (NOU 2014:5). Meir om denne i kapittel 2.2.1.

Eg har i denne oppgåva valt å fokusere på bruken av sosial web i samband med gjennomføringa av eit masterstudium innan helsefag. Sosial web blir i denne oppgåva forstått som eit overordna omgrep for alle digitale tenestar og verktøy som kan bruke Internett til fagleg og sosial interaksjon. Meir om sosial web i kapittel 2.2.3.

Masterstudiet eg har valt ut høyrer til fagområdet helsefag. Det er ikkje stilt krav om formelle krav til digital ferdigheter i søkevilkåra. Dermed reknar eg det som sannsynleg at det primært er den helsefaglege profilen som er viktig for søkaren og at det er den formelle vidareutdanninga innanfor helsefaget som er den primære motivasjonsfaktoren.

I og med at studieplanen for mastergraden viser til at noko av undervisinga vil gå føre seg dels på campus og dels ved hjelp av digitale verktøy, finn eg denne utdanninga relevant for mi oppgåve.

1.2 Målet med masteroppgåva

Basert på erfaring frå eige masterstudium ser eg mange føremoner ved bruk av sosial web, både med omsyn til fagelege og sosiale formål. Mitt pedagogiske grunnsyn byggjer på at læring og kunnskapsproduksjon skjer i møte mellom menneske i alle fasar av livet, derfor meiner eg universitet og høgskular vil vere tente med å utvikle gode sosiale rammer rundt dei fleksible utdanningstilboda. I dette arbeidet tenkjer eg at bruk av sosial web kan vere eit av fleire hjelpemiddel.

Målet med denne masteroppgåva vil vere å studere motivasjon, forventingar og målsetjingar i samband med sosial web. Oppgåva tek sikte på å fremje ei god forståing for korleis studentane på eit masterstudie innan helsefag omtalar egne målsetjingar og forventningar og korleis dei arbeider med eigen motivasjon. Vidare vil studien søke å skildre korleis studentane oppfattar eigen og institusjonen sin bruk av sosial web, og om denne kan vere til hjelp og støtte for å motivere og til å realisere forventingar og målsetjingar.

1.3 Problemstilling

Som grunnlag for dette arbeidet har eg utforma følgjande overordna problemstilling:

Korleis omtalar masterstudentar tydinga av sosial web for å realisere egne forventningar og målsettingar i fleksible utdanningar?

For å kunne undersøke denne problemstillinga har eg formulert to forskingsspørsmål:

1) Korleis skildrar masterstudentane eigen motivasjon, egne målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?

I arbeidet med dette forskingsspørsmålet ønskjer eg å få innsyn i korleis studentane tenker om motivasjon, forventningar og målsetjing. Dette vil m.a. bli drøfta mot påstanden om at studentane i fleksible utdanningar er «(...) eksistensielt motiverte.» (Børsheim, 2012, s. 13) Det kan derfor vere slik at studentane ikkje ser ein meirverdi i å bruke sosial web som reiskap i studiekvardagen.

2) Korleis omtalar og vurderer studentane kva tyding bruk av sosial web har for motivasjon og realisering av målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?

Dette forskingsspørsmålet er knytt til korleis sosial web eventuelt kan understøtte studentane sine målsettingar. Korleis brukar studentane og institusjonen i dette utvalet sosial web? Ein påstand kan vere at studentane framleis er konsumentar av innhald meir enn produsentar, dermed kan verdien av interaksjon vere overvurdert. Eg finn støtte for dette hos Selwyn som hevdar at mange forskarar ventar at introduksjonen av nye digitale verktøy skal endre korleis studentar lærar og at verktøya i seg sjølv vil føre til samarbeid om læring. Selwyn hevdar å sjå tendensar til at denne transformasjonen enno ikkje har funne stad (Selwyn, 2011a).

Problemstillinga og forskingsspørsmåla vil bli tekne opp att i kapittel 3, 4 og i drøftings- og oppsummeringskapitla.

1.4 Fagleg og teoretisk tilnærming

Det er publisert fleire forskingsartiklar som omhandlar motivasjon, målsetjing og meistring blant studentar i høgare utdanning. Relevant talmateriale har eg i hovudsak henta frå rapportane publisert av Norgesuniversitetet (NuV), *Digital tilstand i høgere utdanning*. Dette er ei nasjonal kartlegging som har vore gjennomført i 2008 og 2011. I skrivande stund er kartlegginga 2014 under publisering. Undersøkinga har fokus på utviklinga i teknologibruk innanfor høgare utdanning i Norge. I 2011 svara 151 leiarar, 740 fagtilsette og 2246 studentar på undersøkinga (Ørnes, Vilhelmsen, Breivik, & Solstad, 2011, s. 25).

Når det gjeld omgrepsavklaringar, teori og metode har eg nytta både norske og utanlandske kjelder. Meir om dette i kapittel 2.

Masteroppgåva tek utgangspunkt i sosial kognitiv teori og sosiokulturelle perspektiv på læring og samhandling. Desse to perspektiva vil bli utfyllande skildra og kommenterte i

kapittel tre. Dei vil i tillegg vere sentrale i kapittel seks som omhandlar drøfting av funna i intervju.

1.5 Forskingsdesign og dataanalyse

Denne oppgåva er designa som ein kvalitativ kasusstudie. Datagrunnlaget består av transkriberte semistrukturerte livsverdsintervju av fem informantar, alle masterstudentar innan helsefag ved ein institusjon i Norge. Intervjua er etter transkripsjon analyserte med vekt på meiningsfortetting og meiningsfortolking. Dette har resultert i tre hovudkategoriar som gir utgangspunktet for den vidare analysen og drøftinga.

Kapittel 4 i oppgåva tek for seg val av metode og ei breiare drøfting av analysemetodane samt spørsmål knytt til reliabilitet og validitet i denne masteroppgåva.

I kapittel 5 blir alle intervju presenterte som tjukke skildringar skrivne ut i høve til kategoriane eg kom fram til i analysearbeidet.

1.6 Drøftingsdelen

Til slutt i oppgåva vil eg gjere ei drøftinga av funna i intervju sett opp mot den overordna problemstillinga og forskingsspørsmåla. Eg vil her reflektere rundt litteraturen eg har drøfta i kapittel to som viser tidelegare forskning på området. I tillegg vil eg knyte drøftinga opp mot den teoretisk ståstaden eg har utdjupa i kapittel tre.

Avslutningsvis vil eg peike på nokre generelle tankar om resultatata av denne forskinga og om mogleg peike ut ei retning for vidare forskning som det kan vere interessant for andre eller meg sjølv å arbeide med.

2 Tilnærming til fagområdet

Eg har i arbeidet med fagområdet brukt tid på å finne vitenskapleg litteratur som kan belyse dei ulike emna.

I arbeidet med å kartlegge bruk av IKT i utdanning, livslang læring og fleksible utdanningar har eg brukt kjeldemateriale som offentlege rapportar knytt til universitets- og høgskulemiljøet i Norge, i tillegg til kjelder utarbeida eller tinga av Kunnskapsdepartementet.

For å definere omgrepa sosiale web, digitale verktøy og tenestar har eg brukt pensumlitteratur frå eige studie i tillegg til materiale som rettleiarane her gjort meg

merksam på. Det same gjeld for teori- og metodekapitlet. Eg har i tillegg gjort søk i akademiske artikkelbasar (Eric, Science Direct, Google Scholar, Idunn, Academic Search Premier), her har eg brukt emneord¹ som *online learning, *social web, *social media, *self-efficacy, *motivation, *nursing, *self regulation og ulike samansetningar av desse. I dei fleste søka har eg lagt til *Higher Education. For å kvalitetssikre litteraturen har eg sett på kjedetilvisingar i artiklane i tillegg til bibliografiane. Her har eg vore særskilt merksam på kryssreferansar i artiklane.

2.1 *Bruk av IKT i utdanning og livslang læring*

I utarbeidinga av NOU 2014:5 drøftar forfattarane den norske konteksten i samband med framvoksteren av MOOC i verda elles. I denne samanhengen peikar dei, etter mi meining, på nokre viktige føresetnader for å forstå kva som gjer at dette har blitt høgaktuelt, auka tilgang til digitale verktoy og tilpassing til ei studentgruppe som stiller krav om fleksible utdanningstilbod for livslang læring (NOU 2014:5, 2014).

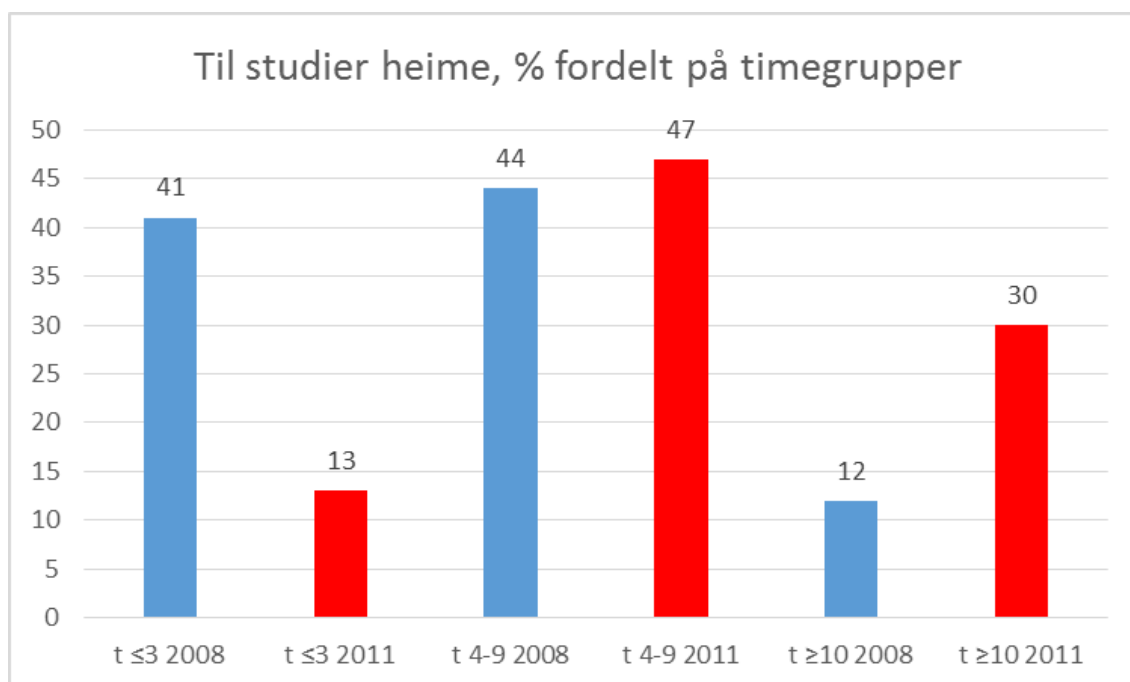
Målet med desse to underkapitla er å gi ei ramme for å forstå at fleksible utdanningar, lik den som utvalet mitt tar del i, ikkje har oppstått i eit vakuum men har vore del av ei utvikling som er tett knytt til den teknologiske og samfunnsmessige utviklinga elles, m.a. krav frå arbeidslivet om formell kompetanse og vidareutdanning.

2.1.1 *Auka bruk av teknologi*

I løpet av perioden 2008 til 2011 har tidsbruken av datamaskina til studieformål auka innanfor universitets- og høgskulesektoren i Norge. I diagrammet (Fig. 1) under har eg samanlikna tal frå *Digitale utfordringer i høgere utdanning* (Wilhemsen, Ørnes, Kristiansen, & Breivik, 2009, s. 27) og *Digital tilstand i høgere utdanning 2011* (Ørnes et al., 2011, s. 38). Figuren gir først og fremst eit klart bilete av at tidsbruken til studiar heime har endra seg. I 2008 brukte 12% av studentane 10 timar eller meir ved datamaskina til studieføremål heime, i 2011 har dette talet auka med 18% til 30%. Vidare viser figuren ein reduksjon frå 41% til 13% i dei som seier at dei brukar datamaskina 3 timar eller mindre per veke til studiar heime. Dersom ein legg saman tala for bruk til studieformål heime i 2008 og 2011 og dei same parametrane for bruk på studiestaden finn ein ei samla auke frå 22% i 2008 til 55% i 2011 for timeintervallet ≥ 10

¹ Eg har brukt til- eller samsvarande emneord på norsk i søk etter norsk litteratur

timar. Prosenten for timeintervallet 4-9 timar per veke er også aukande. Dette tyder, slik



Figur 1 Endring timetal til studiar heime (Wilhemsen et al., 2009; Ørnes et al., 2011)

eg ser det, at storparten av studentane ser datamaskina som eit nyttig og nødvendig verktøy i studiekvardagen som det er naturleg for dei å bruke meir og meir.

Talmaterialet (Ørnes et al., 2011) baserer seg på svar frå 2246 studentar, noko som bør vere eit representativ utval. Undersøkinga tek likevel eit atterhald i høve til dette spørsmålet, undersøkinga blei gjennomført digitalt og vil dermed ikkje kunne fange opp studentar som ikkje brukar datamaskin.

Utviklinga i datamaskinbruk viser seg att i forventningane studentane har til universitets- og høøgskuleutdanningar. I 2011 er det slik at over 60 % av studentane forventar at studiet dei går på er fleksibelt tilrettelagt (Ørnes et al., 2011, s. 34).

Studentane ønskjer tilgang til digitalt innhald, t.d. podcast av undervising, og tilgang til tilfredstillande teknisk infrastruktur, t.d. gratis programvare. Studentane ønskjer også at dei fagtilsette skal svare på e-post innan rimeleg tid og at dei skal kunne bruke digitale verktøy og media i undervisinga (2011, s. 35). Studentane sjølve kan vise til mest ei dobling i bruk av datamaskinar i undervisinga (jf. Fig. 1). Dette kan, slik eg ser det, uttrykke at studentane ikkje ser på egne digitale ferdigheter som eit hinder for å ta i bruk teknologi som er ein del av sosiale web.

Norske universitet og høgskular møter i dag ein kvardag med stor konkurranse om studentar. I denne gruppa finn ein at i 2011 var 29 % av den totale studentmassen over 30 år (Vox, 2013). Mange av desse er deltidsstudentar som nyttar seg av ulike fleksible studietilbod ved universitet og høgskular. I ein rapport tinga av UNINETT og utarbeida av SINTEF viser forfattarane til nokre generelle utviklingstrekk: 1) Det er ei auke i søkjarar til høgare utdanning, 2) søkjarmassen er stadig meir heterogen, det er større skilnadar i forventingar og føresetnadar, både med omsyn til fag, alder, interesser m.m. og 3) dei unge studentane er meir digitalt kompetente og er aktive brukarar av Internett (Finne & Hatling, 2012, s. 8).

I tillegg til nasjonal konkurranse har det dei siste åra funne stad ei stor auke internasjonalt i utdanningar som blir tilbydde som MOOC (NOU 2014:5). For universitets- og høgskulesektoren representerer denne organisasjonsforma ei stor utfordring i høve til at den internasjonale marknaden i større grad opnar seg for norske studentar. Eg nemnde i innleiinga NOU 2014:5 som nyleg er lagt fram. Denne utgreiinga skildrar MOOC både i ein internasjonal og nasjonal kontekst. Dei legg til grunn følgjande definisjon av MOOC i høgare utdanning:

- *tilbud som er nettbaserte*
- *tilbud som er skalerbare med hensyn til antall deltakere*
- *tilbud som er åpne* (2014, s. 10)

I MOOC er det i hovudsak tale om tilbod som er nettbaserte, utan samlingar. I så måte skil dei seg frå min definisjon av fleksible utdanningar. Likevel, særskilt relevant for mi masteroppgåve finn eg tilrådingane MOOC- utvalet gir til universitet og høgskular: 1) «Utvalget anbefaler at institusjonene tar ansvar for å videreutvikle studentenes digitale kompetanse» og 2) «Utvalget anbefaler at institusjonene videreutvikler de ansattes kompetanse i bruk av teknologi i undervisning» (2014, s. 14). Sjølv om eg i denne oppgåva har fokus på studentane si rolle viser utvalet til eit samspel som kan vere essensielt for å utvikle nettbaserte nasjonal tilbod som kan konkurrere i ei global ramme. Desse anbefalingane seier også noko om fordelinga av ansvar mellom studentar og institusjonen. Det kan bli eit konkurransefortrinn for dei institusjonane som kan tilby tilfredstillande opplæring i bruk av digitale tenestar og verktøy samstundes som ei slik opplæring kan bidra til at bruken av sosial web aukar.

2.1.2 Livslang læring

Regjeringa har oppretta ei eiga temaside om *Livslang læring*² og det sentrale styringsdokumentet for arbeidet med dette temaet er *Utdanningslinja* (St.meld. nr. 44, 2008-2009). Frå avsnittet om livslang læring har eg henta følgjande sitat:

Den livslange læringen foregår på mange arenaer. Regjeringen ønsker å videreutvikle de uformelle læringsarenaene, og legge til rette for utdannings- og opplæringstilbud som er tilpasset den enkeltes behov og livssituasjon. (St.meld. nr. 44, 2008-2009)

Denne formuleringa frå Kunnskapsdepartementet syner ein vilje til satsing på livslang læring og ein kan forvente at fleksible utdanningar vil vere aktuelt for mange i framtida som ein del av eit livsløp med læring (jf. MOOC). Etterspurnaden etter fleksible løysingar for personar som ønskjer å halde fram i arbeid og samstundes vil auke eigen formell kompetanse kan sjå ut til å bli større i åra som kjem. Tal frå *Digital tilstand i høyere utdanning 2011* viser at «6 av 10 studenter forventer at utdanningstilbudet er fleksibelt tilrettelagt slik at de kan studere når og hvor de vil» (Ørnes et.al, 2011, s. 33).

Vidareutdanninga eg har valt fell innanfor kva Stortingsmelding 39 frå Kunnskapsdepartementet skriv om fleksible utdanningstilbod:

Fleksible utdanningstilbud kan være en kombinasjon av fjernundervisning og institusjonsbasert undervisning. Dette innebærer både selvstudier og studiesamlinger på lærestedene eller desentraliserte samlinger. Fleksible undervisningsformer kan bl a være bruk av elektroniske klasserom med satellittoverførte forelesninger, billedtelefon, lydassetter, forhåndsinnspilte forelesninger på video, bruk av TV og radio, samt utsendt trykt materiale som bøker, kompendier og veiledningshefter.

(St.meld. nr. 39, 1997-1998)

Internasjonalt famnar omgrepet *Distance Education* mykje av det som Kunnskapsdepartementet skildrar som fleksible utdanningstilbod. Direkte omsett til norsk ville det korrekte omgrepet vore fjernundervisning, men dette er mest brukt om brevkurs (Børsheim, 2012, s. 1). Innanfor *Distance Education* har bruk av IKT- baserte verktøy alltid vore viktig. Selwyn (2011a) skildrar denne forma for utdanning som

² <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615>

teknologirik og i stadig utvikling for å tilpasse seg krava frå studentane. The Sloan Consortium, som referert i Chen og Jang (2010), har klassifisert «nettbaserte læringsmiljø [mi omsetjing]» i tre kategoriar basert på korleis studentane får tilgang til innhald og aktivitetar: 1) web facilitated courses (1-29% av kursinnhaldet blir levert online), blended/hybrid courses (30-70% av kursinnhaldet blir levert online) eller online courses (80%+ av kursinnhaldet blir levert online) (2010, s. 741). På bakgrunn av desse kategoriane kan ein plassere fleksible utdanningar i dei to første kategoriane, medan ein kan sjå utviklinga av MOOC som ein naturleg vidareutvikling frå tradisjonell *distance education* til *online courses*, den tredje kategorien. Kategoriane over viser eigentleg den generelle teknologiske utviklinga i samfunnet, denne kan seiast å drive utviklinga i fleksible utdanningar med MOOC som punktet me p.t. har nådd.

Ein grunnleggjande føresetnad for å kunne tilby fleksible utdanningar som kan støtte opp om behovet for livslang læring er teknologi. I ein isolert norsk samanheng kan det vere verdt å nemne den statlege satsinga UNINETT. Denne blei etablert i 1993 og skulle «Utvikle et landsdekkende elektronisk datanett for forskning og utdanning med tjenester på linje med det beste som finnes i det internasjonale akademiske miljø» (Ness, 2014). UNINETT har i dei seinare åra utvikla seg i ulike retningar med ulike fokusområder, men har framleis ansvaret for utviklinga av den teknologiske kompetansen i samband med Kunnskapsdepartementet si satsing *eCampus*. Denne satsinga er ein fellesskap mellom UNINETT og dei ulike utdanningsinstitusjonane i høgare utdanning i Norge. *eCampus* har hovudfokus på å legge til rette for auka læring gjennom tilgang til ulike digitale verktøy (UNINETT eCampus, 2013).

Interaktiv kommunikasjonsteknologi er eit slikt verktøy som fasiliterar IKT-bruk i læring i høgare utdanning (Selwyn, 2011b, s. 85). Utdanninga eg skriv om i denne masteroppgåva gjer bruk av slik teknologi m.a. gjennom Adobe Connect.

2.1.3 Utvalet det skal forskast på

Utvalet i denne masteroppgåva er ei masterutdanning innan helsefag. Mi primære målsetjing med denne oppgåva er å undersøke ei fleksibel utdanning, men eg finn det likevel nyttig å trekke nokre linjer til bruk av IKT-støtta opplæring i helsevesenet for å seie noko om kvardagen studentane i utvalet opererer innanfor.

I artikkelen *E-læring i helsevesenet – status og perspektiver* viser forfattarane til at e-lærings-satsinga innanfor helsesektoren i Norge i hovudsak har gått føre seg i

spesialisthelsetenesta, dvs. innanfor dei store helseføretaka. Helsevesenet har stort sett forstått e-læring ut i frå ein e-læringsmodell henta frå næringslivet (Holsted, Martinussen, Nielsen, & Ramseng, 2009), ferdiglagde læringsobjekt/kurs som kan gjennomførast individuelt uavhengig av tid og stad. Forfattarane av artikkelen peikar likevel på ein ny trend i retning av høgare fokus på ei meir pedagogisk tilnærming lik den ein ser i utdanningssektoren. I tillegg til denne nye trenden har det vore ein sterk auke i bruken av e-læring dei siste åra, eit døme det blir vist til er ei storstilt satsing i samband med at nye Aker sjukehus blei starta opp i 2008. Her blei totalt over 20000 e-læringskurs gjennomførte, dei tilsette fekk ikkje utlevert nye id-kort før deira tildelte obligatoriske kurs var gjennomførte. Denne satsinga viste at ein var klare til å ta i bruk e-læring i stor skala innanfor helsevesenet (2009, s. 7). Det ser altså ut til det kan vere behov for auka tilbod av fleksible utdanningar innanfor helsesektoren.

Masterstudiet eg forskar blir skildra som ei «(...) ikke yrkesspesifikk, men vitenskapelig disiplinbasert (...)» (Høgskulen Stord/Haugesund, 2014) i helse- og omsorgsvitskapeleg tradisjon. Slik sett er nok dette studiet meir forankra i ein akademisk kontekst og kan derfor, slik eg ser det, drøftast meir allment som ei fleksibel utdanning.

2.2 Omgrepsavklaringar

2.2.1 Fleksibel utdanning

Med utgangspunkt i drøftinga under definerer eg masterutdanninga det blir forska på i denne masteroppgåva som ei fleksibel utdanning. Dette fordi studiet er:

- 1) *Samlingsbasert*
- 2) *Nettbasert*
- 3) *IKT-støtta*

Eg kategoriserer i tillegg studiet som *blended/hybrid* ([jf. pkt. 2.1.2](#)). Dette gjer eg med utgangspunkt i studieplanen ([jf. pkt. 4.2](#)).

Mitt utval tek del i ei vidareutdanning, ein mastergrad. Studiet inneheld samlingar på campus, nettbaserte førelesingar og kommunikasjon og innleveringar på Learning Management System (LMS), ved dette høvet *Frontier*³. I Stortingsmelding 44 (2008-2009) pkt. 5.2.9 brukast omgrep som fleksible utdanningstilbod, nettbasert undervising, desentraliserte tilbod, IKT-basert fjernundervising og fleksibel læring, utan at ein

³ <http://com.frontier.info/>

konkluderer klart på kva som er kva. I same meldinga visar ein til Norgesuniversitetet og deira arbeid med fremming av IKT- støtta utdanningar og livslang læring.

NOKUT drøftar i sin rapport kva ei fleksibel utdanning er. Dei viser til at nemningane nett- /IKT- støtta utdanning og e- læring langt på veg har mista tydinga si, ettersom stort sett all høgare utdanning no inneheld eit element av digital kommunikasjon og undervising (Børsheim, 2012, s. 1). Det er også slik at desentralisert og samlingsbasert undervising stort sett inneber bruk av IKT og at det derfor blir unaturlig å skilje desse ved hjelp av omgrep som IKT- eller e- læring. Rapporten vel derfor å bruke «(...) fleksibelt organisert utdanning (kortform fleksibel utdanning) som samlebegrep for nettbaserte, IKT-støttede, desentraliserte og samlingsbaserte utdanningar, og kombinasjonar av disse» (2012, s. 1) som sin definisjon.

2.2.2 Utviklinga i omgrepet digital kompetanse, ei kort tilbakeblikk

Digitale kompetanse, omsett til engelsk *digital literacy*, har vore det leiande omgrepet for å skildre samansette tilhøve rundt bruk av IKT i utdanningssektoren dei siste åra. Dette omgrepet er i stadig utvikling, og denne utviklinga kan vere nyttig å kjenne til som eit baketeippe for den endringa ein no ser at finn stad i høgare utdanning (jf. figur 1). Sjølv om desse definisjonane dels gjeld grunn- og vidaregåande skule er dei etter mitt syn aktuelle for å vise kva studentane i høgare utdanning bør ha av digital kompetanse, særleg dersom institusjonane skal arbeide med studentane sin digitale kompetanse i tråd med tilrådingane frå MOOC- utvalet (NOU 2014:5, 2014).

I 2005 blei digital kompetanse definert av ITU som «Ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet» (Forsknings- og kompetansenettvert for IT i Utdanning (ITU), 2005, s. 30). I 2011 definerer Krumsvik eleven sin digitale kompetanse slik: «Eleven sin evne til å bruke digitale læremiddel, standardverktøy og sosiale medium fagleg og vere bevisst på kva desse digitale verktya har å seie for sitt eige læringsarbeid (sjølvregulering) og digital danning» (Krumsvik, 2011, p. 11). Den siste definisjonen avspeglar utviklinga som har skjedd innanfor feltet sidan 2005, særskilt med tanke på sjølvregulering og digital danning. I 2012 tok Kunnskapsdepartementet i bruk omgrepet digitale ferdigheter. I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* definerer Kunnskapsdepartementet digitale ferdigheter slik:

Digitale ferdigheter vil si å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser

hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere. (...) utvikle digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk. (...) viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 6)

Norgesuniversitet gjer på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet ein nasjonal kartlegging av bruk av digitale verktøy og media i høgare utdanning. Denne blir no kalla *Digital tilstand i høgere utdanning*. Den siste undersøkinga er gjort i 2011. Norgesuniversitet har valt å bruke formuleringa «digitale verktøy og medier» (Ørnes et al., 2011, s. 16) og koplar dette til omgrepet brukt i Kunnskapsløftet. Denne koplinga mellom undersøkinga for høgare utdanning og Kunnskapsløftet viser, slik eg ser, det at ein er i ferd med å utvikle ei heilskapleg forståing av omgrepet digital kompetanse som kan brukast saman med tanken om livslang læring. I og med at studentgruppa blir stadig meir heterogen med ulik bakgrunn kan eit resultat vere at den digitale kompetansen er like heterogen.

2.2.3 Sosial web og digitale verktøy/media

I framstillinga over har eg peika på utviklinga i korleis ein ser på digital kompetanse. I fleksible utdanningar er det naturleg å sjå føre seg ulike arenaar for kommunikasjon og samhandling der det er naudsynt at studentane og dei fagansvarleg innehar nettopp slik kompetanse. I denne oppgåva har eg valt å bruke sosial web som det overordna omgrepet. Eg definerer sosial web slik:

Sosial web er å forstå som eit overordna omgrep som inkluderer alle former for digitale tenester og verktøy som har det til felles at dei kan legges til rette for fagleg og sosial interaksjon mellom og i grupper av Internettbrukarar.

Før eg referer til tidlegare forskning på bruk av IKT i fleksible utdanningar i kapittel 2.3.2 vil eg drøfte nokre utviklingstrekk og omgrep som blir brukte i samband med den kontinuerlege teknologiske utviklinga og som bidreg til å forklare utvikling av den sosiale weben.

2.2.3.1 Frå Web 1.0 til Web 2.0, implikasjonar for fleksible utdanningar

I masterstudiet eg forskar på vil utdanningsinstitusjonen tilby eit LMS som inneheld moglegheit for informasjonsdeling og kommunikasjon mellom studentar, pedagogar og administrativ leiing. I denne oppgåva blir LMS og e-post definerte å høyre til Web 1.0-generasjonen av digitale verktøy, dei tilbyr i første omgang asynkron kommunikasjon.

Web 1.0 blir av Arne Krokan omtala som «Første generasjons internett for allmenheten (...)» (Krokan, 2012, s. 35). Han nemner e-post, heimesider, nettaviser og LMS som dømer og viser til at det først og fremst er kyndige IKT- brukarar som publiserer medan storparten av Internett- brukarane konsumerer innhald (Krokan, 2012, s. 35).

Frå midten av 2000-talet skjer det ei endring i bruken av Internett som Krokan omtalar som ei endring av fokus frå eit individuelt perspektiv til eit fokus på interaksjon, samhandling og fellesskap. «Web 2.0 representerte et systemskifte, der det viktigste bidraget var at en gikk fra å se Internett som et konglomerat av software og tjenester til å se det som en plattform for kommunikasjon, samhandling og publisering» (Krokan, 2012, s. 36). Neil Selwyn forklarar dette med ein overgang frå kringkasting av informasjon frå individuelle brukarar til kollektive redigering og deling av informasjon i brukarforum (Selwyn, 2009, s. 72).

Eg finn det rett å påpeike i denne samanhengen at det også har skjedd ei utvikling av LMS frå å vere eit i hovudsak administrativt system i Web 1.0 perioden. Ny web 2.0 teknologi har blitt integrert i plattformen, eit døme på dette er Its Learning som har hatt eit auka fokus på lyd og bilete, video, omvendt undervisning m.m.⁴ Slik sett har eit av dei viktigaste og mest implementerte verktøya i norske utdanningsinstitusjonar (Ørnes et al. 2011, s. 46) tilpassa seg nye teknologiske moglegheiter og bør derfor ikkje, etter mi mening, sjåast på som ei hindring, slik m.a. Krokan (2012) gjer.

Utviklinga frå Web 1.0 til Web 2.0 har bidrege til at fleksibel utdanningar kan nytte seg av ein teknologisk plattform som m.a. gjer MOOC mogeleg.

2.2.3.2 Sosial web, eit overordna perspektiv

Framvoksteren og vidareutviklinga av Web 2.0 har i følgje Selwyn ført til drøftingar i forskingsmiljøet rundt bruk av IKT i høgare utdanning (Selwyn, 2009; 2011a). Kva omgrep som blir brukt i desse drøftingane varierer med kva type verktøy eller media som blir brukte. Selwyn brukar både omgrepet Web 2.0, sosial programvare, sosiale media og sosial web i sine artiklar. Sosial web blir definert som følgjer:

Put simply, then, the current prominence of the ‘social web’ within popular and academic discussion of the Internet reflects the growing importance that is being

⁴ Sjå t.d. <http://www.itslearning.eu/flipping-the-classroom-with-itslearning-pages>

placed on interaction between and within groups of Internet users. (Selwyn, 2009, s. 73).

Selwyn (2009, s. 72) inkluderer sosiale media og ulike Internettverktøy i omgrepet.

Stortingsmelding 44 brukar også omgrepet sosial web: «Sosial web kan bidra til utvikling av grunnleggende ferdigheter og sosial kompetanse.(...) Sosiale medier brukes også i samarbeidslæring og kan dermed være med på å utvikle elevenes samarbeidsevner og sosiale kompetanse» (St.meld. nr. 44, 2008-2009, s. 27). I dette ligg det eit perspektiv om at framtidens studentar kanskje vil vere endå meir medvitne om moglegheiter som ligg i t.d. sosiale media for fagleg samarbeid, teknisk og emosjonell støtte.

2.2.3.3 Internettbaserte tenester og verktøy som representerer sosial web

Det mest kjende sosiale mediet i verda er Facebook. I følgje Facebook sine egne tal for Norge i 2013 er 2,8 millionar brukar over 15 år innom sida deira kvar månad⁵. Sosiale media blir definert på følgjande måte av Kaplean og Haenlin (2010, s. 61): «Social Media is a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and exchange of User Generated Content». Som ein ser av denne definisjonen høyrer sosiale media naturleg inn under det overordna omgrepet sosial web.

Ein annan måte å omtale slike internettbaserte tenestar som blir mykje referert til i faglitteraturen er Social Networking Sites, SNS. Helleve, Almås og Bjørkelo (2013, s. 193) skriv i sin gjennomgang av faglitteraturen at SNS «(...) can be used for many purposes, such as accessing information, debating, socializing, and for entertainment». Dei nemner dømer som Twitter og Facebook. Ein amerikansk studie, *Effect of online social networking on student academic performance* omtalar dei same tenestene som OSN, Online Social Networks (Paul, Baker, & Cochran, 2012, s. 2117). Boyd og Ellison definere SNS som:

- (...) social network sites as web-based services that allow individuals to
- (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system,
 - (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and
 - (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system.

⁵ <http://e24.no/digital/her-er-facebooks-offisielle-tall-i-norge/21275853>

The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site. SNS er tenester som legg godt til rette for interaksjon og samhandling. Tenestane kan brukast både for å knytte til seg kontaktar og til å skaffe seg tilgang til eller publisere innhald. Slik sett høver denne tenesta godt som representant for sosial web.

I artikkelen *Teaching Online or On-Campus? – What Students Say About Desktop Videoconferencing* har forfattarane undersøkt verktøy for videokonferansar. I artikkelen blir verktøyet definert som eit system som kan skape eit online klasserom (Nilsen, Almås, & Krumsvik, 2013, s. 91) der deltakarane kan vere plassert fysisk i prinsippet kor som helst i verda dersom dei har tilgang til pc/nettbrett/smarttelefon og Internett. Verktøyet innehar moglegheita for interaktive verktøy og synkron kommunikasjon.

Felles for tenestane og verktøya over er vekta på interaksjon og sosial samhandling, eg vi derfor sjå nærare på om interaksjon er eit viktig element i korleis studentar og institusjonar brukar IKT.

2.2.3.4 *Interaksjon og bruk av sosiale media*

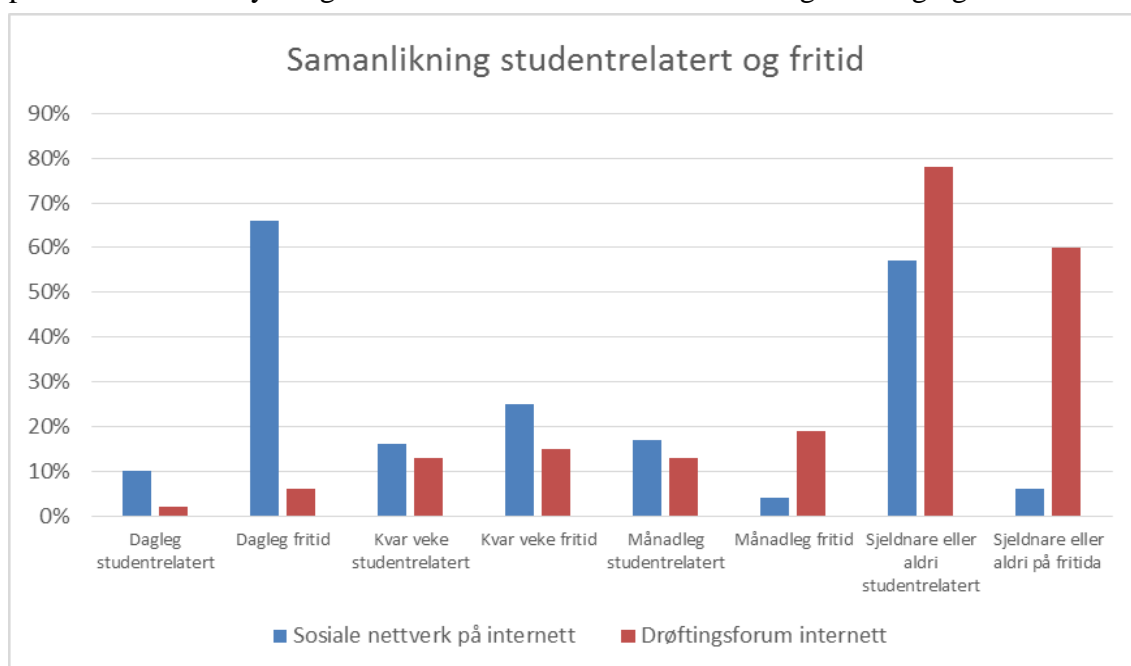
At interaksjon er utbreidd i korleis IKT blir brukt i høgare utdanning blir til ein viss grad tilbakevist av forskning (Børsheim, 2012, Selwyn, 2009; Tømte & Olsen, 2013). Her rår det framleis ein oppfatning av at dei fleste studentane er aktive brukarar av internett men passive innhaldsprodusentar. Tømte og Olsen argumenterer i sin rapport for tre profilar som kan skildre studentar i høgare utdanning (2013, s. 23). Den største profilen blir omtala som *digitale mass*, studentane brukar internett aktivt, men produserer lite innhald. Denne gruppa utgjorde om lag 47 % av brukarane, medan den nest største profilen, om lag 33 % av brukarane, tilhøyrar det som blir kalla *inter-activated*. Denne profilen er både innhaldsprodusentar og konsumentar, og dei er aktive internettbrukarar. Dei resterande 20 % av studentane høyrer til profilen *Neo-Analogical*, desse studentane produserer noko innhald, men er mindre aktive internettbrukarar enn gjennomsnittet. Tømte og Olsen (2013) viser til at ein kan tolke resultata frå *Digital tilstand i høyere utdanning 2011* slik at fordelinga på profilane over stemmer med omsyn til fordelinga blant norske studentar i høgare utdanning.

Digital tilstand i høyere utdanning 2011 fortel mykje om korleis bruken av digitale tenester og verktøy har utvikla seg frå 2008 til 2011 (Ørnes et al., 2011). Denne utviklinga er relevant å sjå nærare på med tanke på problemstillinga for denne masteroppgåva. Som diagrammet (Fig. 2) viser er det framleis store skilnader på korleis studentane brukar sosiale media relatert til studentaktivitet og fritid. I dette diagrammet

skil eg drøftingsforum internett (organisert bruk for faglege formål, t.d. i LMS) og sosiale nettverk på internett (studenten er primært her av sosiale årsaker).

Figuren er samanstilt av figur 3.10 og 3.11 i rapporten (Ørnes et al., 2011, ss. 53,54).

Det er tydeleg at studentane er til stades på sosiale nettverk, om lag 70% dagleg på fritida, men berre 10% studierelatert bruk viser at dette ikkje gjeld i høve til utdanninga. Det er ikkje automatisk slik, etter mi meining, at utdanningsinstitusjonar skal ta i bruk sosiale media i samband med undervising eller studiar, men tala viser oss likevel eit potensiale. Det er tydeleg at studentane brukar desse media regelmessig og ofte. Dersom



Figur 2 Bidrag til og deling av innhald (n=2246) (Ørnes et al., 2011)

ein samanliknar med drøftingsforum, som t.d. blir mykje brukt i LMS, er det 40% av studentane som brukar slike til å bidra med innhald månadleg eller oftare på fritida. Berre 22% seier det same om studierelatert bruk.

Slik eg les desse tala viser dei først og fremst at det er sosiale nettverk som er den arenaen flest studentar er på, det er trass alt 78% av studentane som seier at dei brukar drøftingsforum sjeldnare enn ein gong pr. månad eller aldri til studierelater arbeid, og dette gjeld 60% på fritida også. For sosiale nettverk er denne prosenten høvesvis 57% og 5%.

Noko av årsaka til at så få studentar brukar sosiale nettverk, i undersøkinga er dømet Facebook, kan henge saman med at berre 22% av dei fagtilsette legg til rette for bruk av Facebook i samband med studiet, 78% gjer aldri dette (Ørnes et al., 2011, s. 95).

For denne studien vil det vere relevant å be informantane klargjere kva dei faktisk brukar den sosial weben til, det er mogeleg at det kan tilføre noko til talmaterialet over.

2.3 Tidlegare forskning på dei ulike temaområda

Etter å ha utvikla problemstillinga for denne masteroppgåva fann eg tre sentrale forskingsområder som eg meiner treng å skildrast for å kunne drøfte problemstillinga. Eg vil først komme inn på forskning om motivasjon og meistring, deretter forskning på bruk av IKT i fleksible utdanningar og til slutt eit kapittel om fråfall i høgare utdanning.

2.3.1 Tidlegare forskning på motivasjon og meistring.

Eg har i arbeidet med å kartlegge tidligare forskning om motivasjon og meistring valt ut to studiar skrivne av Wenche M. Rønning. I *Adult, Flexible Students' Approaches to Studying Higher Education* (2009) tek ho utgangspunkt i ein kvantitativ studie med studentar (n=1477) i fleksible, høgare utdanningar i Norge i 2004. Ho har brukt same talmaterialet i *Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier. En utfordring for voksne studenter* (2008), men her har ho i tillegg brukt kvalitative intervju med studentar (n=18). I begge studiane peikar Rønning på behovet for og evna til sjølvregulert læring. «Det å være selvregulert i en krevende læringssituasjon innebærer (...) at man styrer sin læring innen gitte rammer, men samtidig er kritisk overveiende, og kan prioritere» (Rønning, 2008, s. 105). Samtidig viser ho til at meistringsforventningar påverkar sjølvregulering av læring, faktorar som kontekst og atferd kjem i tillegg. Rønning har brukt ei norsk adaptert utgåve av nokre spørsmål frå *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL)* som er utvikla av m.a. Pintrich (Rønning, 2009, s. 455). Med omsyn til sjølv effektivitet korrelerer resultata positivt med studentar som har utvikla det Rønning skildrar som meiningsorientert læring av høg kvalitet, medan den korrelerer negativt med reproduserande læringsmønstre (2009, s. 457).

I tillegg til Rønning har eg sett meg inn i arbeidet til Chen og Jang. Dei har gjort ei undersøking på eit utval studentar (n=262) på eit *online course*, jf. pkt. 2.2.1, der dei har testa ut motivasjonen i lys av Deci og Ryan sin *self-determination teory* (SDT) (Chen & Jang, 2010). Meir om SDT i kapittel 3.3. Forskarane sette fram ein hypotese om at kontekstuell støtte vil predikere at studentane føler at dei basale behova (ei kjensle av kontroll over eigen situasjonen og evne til å påverke denne, å føle seg kompetent og kjensla av å vere inkludert eller tett knytt til ei gruppe) blir dekkja. Dette vil igjen føre til at studentane vil ta hand om eiga læring som vil føre til auka motivasjon. Chen og

Jang (2010) ville også undersøke sammenhengen mellom auka motivasjon og læringsutbytte. Derfor formulerte dei ein hypotese til som predikerte auka læringsutbytte som følgje av dekking av basale behov og kontekstuell støtte

Resultata frå studien viste at dersom studentane fekk kontekstuell støtte som dekkja dei basale behova så influerte dette positivt på den opplevde dekkinga av desse. Det studien ikkje fann var ei direkte lenke mellom kontekstuell støtte og læringsutbytte. Dette tolkar forskarane i retning av at støtta må vere direkte retta mot studentane sine behov, dersom den er utan relevant innhald vil den sannsynlegvis kunne ha negativ effekt (Chen & Jang, 2010, s. 750).

Rønning finn altså at sjølv effektivitet er sentralt i høve til kvaliteten på den faglege læringa, Chen og Jang peikar på at dekking av basale behov og kontekstuell støtte er viktig for studentar i fleksible utdanningar. I drøftinga av funna vil eg bruke denne forskinga som bakteppe for korleis eg tolkar funna i mine intervju.

2.3.2 Tidlegare forskning på IKT i fleksibel utdanningar

Korleis studentane i høgare utdanning brukar teknologi til studieføremål er relevant for forskingsspørsmåla mine. I denne masteroppgåva har eg fokus på studentane si rolle, men vil likevel kommentere noko i høve til korleis institusjonen brukar IKT i utdanninga. Refleksjonane frå tidlegare forskning kan bidra med viktige innfallsvinklar, t.d. kva forskning viser om bruk av teknologi og læring.

Neil Selwyn har gjennomført ei verdsomspennande undersøking blant 60 studentar som følgjer nettbaserte utdanningar ved eit britisk universitet. Resultata frå denne studien (Selwyn, 2011b) viser interessante funn i høve til i kva grad teknologi spelar ei praktisk rolle i studieprosessen deira. Artikkelen tek føre seg i korleis studentane i nettbaserte utdanningar brukar digitale verktøy for å utvikle læringa si. Selwyn viser til funn som indikerer at det er liten eller ingen skilnad mellom nettbaserte utdanningar og tradisjonelle utdanningar på campus, og at det dermed ikkje kan argumenterast for ein generell meirverdi i høve til kompetanse. *Digital tilstand i høyere utdanning 2011* viser same resultat: «Det er ikke mulig ut frå vårt datamateriale å påvise entydige sammenhenger mellom teknologibruk og positiv påvirkning på læring og kvalitet» (Ørnes et al., 2011, s. 115).

Dersom ein legg Selwyn sine resultat til grunn kan ein stille spørsmål ved om studentane har dei teknologiske føresetnadane som skal til for å nyttiggjere seg digitale

verktøy og tenester i fleksible utdanningar. Konklusjonane i *Teaching online or on-campus? - What students say about desktop videoconferencing* (Nilsen, Almås, & Krumsvik, 2013) kan bidra til å vurdere dette spørsmålet. I denne studien har forfattarane intervjuet studentar som tek del i vidareutdanning (master) ved Høgskulen Stord/ Haugesund om bruk av digitale verktøy for videokonferanse på datamaskina (desktop video conferencing). Denne studien viser at elevane meistarar dei teknologiske utfordringane som er knytte til denne type verktøy. I og med at dette er eit meir avansert verktøy med høgare brukarterskel enn t.d. Facebook, kan funna i studien tas til inntekt for at det ikkje ligg føre teknologiske utfordringar knytt til bruk av digitale verktøy og media i fleksible utdanningar. *Digital tilstand i høgere utdanning 2011* (Ørnes, Vilhelmsen, Breivik, & Solstad, 2011) underbyggjer desse funna, over 90% svarar at det høver svært eller ganske godt at digitale verktøy/media er viktige hjelpemiddel i studiekvardagen deira.

Dermed kan det vere andre tilhøve som er årsaka til at bruken på fritida er høgare enn den studierelaterte bruken. Tømte og Olsen viser ein annan forklaringsmodell, dei påpeikar at sjølv om studentane er svært opptekne av at IKT skal bidra til auka fleksibilitet i studiet finn dei ikkje same forventinga til at studietilbydaren skal legge opp til meir avansert bruk av IKT i undervising og læring (Tømte & Olsen, 2013, s. 25). Det kan altså sjå ut som om studentane i større grad sjølve vil bestemme i kva grad dei skal anvende meir avansert bruk av IKT eller ikkje, noko som kan forklare låg deltaking i t.d. drøftingsforum i LMS.

Som drøftinga over har vist kan ikkje internasjonale og nasjonale studiar dokumentere auka kompetanse og læring som eit resultat av bruk av sosial web, sett i høve til meir tradisjonelle utdanningar. Drøftinga viser også at det ikkje er teknologiske hindringar som gjer dette, studentane er kompetente nok til å ta i bruk digitale verktøy/media, og dei gir uttrykk for at dei ønskjer det. Likevel kan det sjå ut til at viljen til studentane ikkje er like stor. Vidare er behovet for klare målsettingar, motivasjon og sjølvregulering viktige perspektiv i fleksible utdanningar, og bruk av sosial web kan kanskje bidra til å meistre denne studiekvardagen?

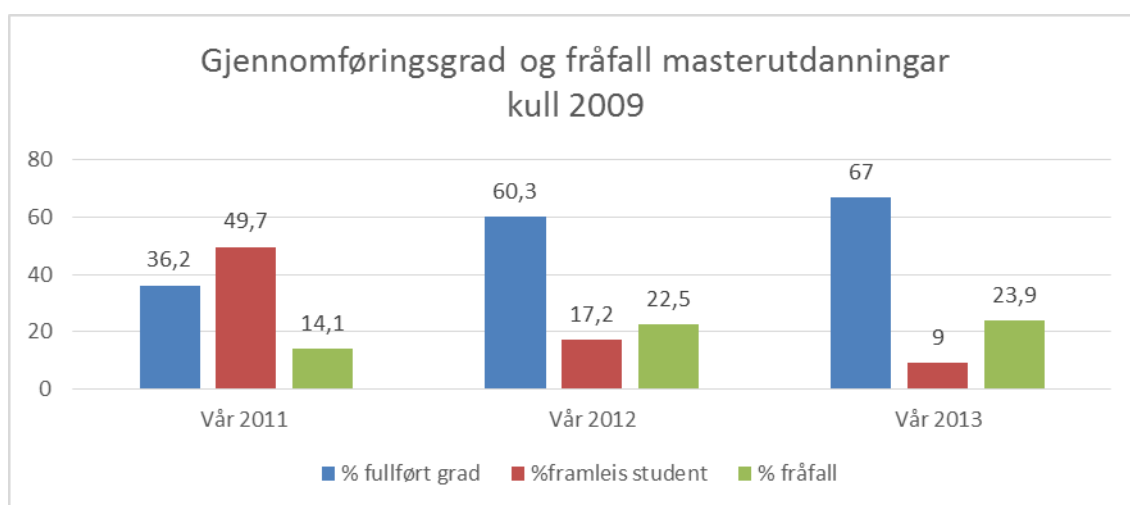
2.3.3 Tidlegare forskning på fråfall i høgare utdanning

Fråfall i høgare utdanning er eit tema som også omhandlar fleksible utdanningar. Motivasjon er ein viktig del av problemstillinga denne masteroppgåva og det kan vere aktuelt å tenke at fråfall og motivasjon kan vere to forhold som er tett knytte saman.

Dette skriv Kunnskapsdepartementet i tilstandsrapporten *Høyere utdanning 2014*:

Norge er blant landene med aller lavest gjennomføring i høyere utdanning. Her fullfører 59 pst. av studentene som starter på en grad, mot 68 pst. i snitt blant de 23 OECD-landene med tilgjengelige data. Bare Sverige, USA og Ungarn har lavere gjennomføring. I Finland og Danmark fullfører henholdsvis 76 og 81 pst. (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 44).

Så langt eg kan sjå fins det ikkje p.t. eigne tal for fråfall i fleksible utdanningar i Norge, men fleire internasjonale studiar indikerer fråfallsratar som er vesentleg høgare enn for campusbaserte utdanningar (Lee & Choi, 2010, s. 594). Figuren (Fig. 3) under viser fråfallsraten for masterutdanningar påbyrja i 2011 ved alle norske universitet- og høgskular. Det er viktig å presisere at dette gjeld konvensjonelle fulltidsutdanningar. Ein ser at samla fråfall over fire år er 23,9%, berre 36,2% fullfører på normert tid. Dersom ein tek omsyn til fråfallsrata sannsynlegvis er høgare i fleksible utdanningar snakkar ein om alvorlege tal som vil vere viktige for institusjonar som tilbyr slike utdanningar å ta omsyn til.



Figur 3 Gjennomføringsgrad og fråfall masterutdanningar (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 54)

Ei masterutdanning innan helsefag er forskingsområdet i denne utdanninga. Tidsskriftet *Nurse Education Today* publiserte nyleg ein artikkel som er ein gjennomgang av litteratur om korleis ein skal få studentar i høgare utdanning til å gjennomføre studia. Den er særskilt retta mot helseutdanningar, men vurderer også tilsvarende litteratur for høgare utdanning generelt. Forfatarane valde ut 23 artiklar for gjennomgang med tanke på å identifisere faktorar som forsterkar gjennomføring og dermed implisitt motverkar fråfall (Gazza & Hunker, 2014). I følge artikkelen blei 85,5% av masterutdanningane i sykepleie (master of science in nursing, MSN) i USA avvikla ved hjelp av ei eller anna form for *distance education* og *online learning* (Gazza & Hunker, 2014, s. 1125). Som eit resultat av gjennomgangen av litteraturen utvikla dei tre hovudkategoriar av faktorar som er viktige for gjennomføringsgraden. Desse var *social presence*, *program/course quality* og *individual student characteristics* (Gazza & Hunker, 2014, s. 1128). Eg kan ikkje gå inn på detaljane i desse kategoriane i denne masteroppgåva, men fleire av faktorene handlar om god kommunikasjon med og strukturert og inkluderande sosialisering av nettstudentar initiert frå institusjonen si side.

3 Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet vil eg drøfte den teoretiske ramma eg har laga for denne masteroppgåva. Den overordna problemstillinga, ***korleis omtalar masterstudentar tydinga av sosial web for å realisere egne forventningar og målsettingar i fleksible utdanningar?***, er tenkt tolka og vurdert i eit sosiokulturelt perspektiv. Bak dette ligg ein tanke om konstruksjon av kunnskap i den sosiale samhandlingsprosessen studentar i fleksible utdanningar er ein del av. I tillegg ber forskingsspørsmåla i seg element som omhandlar motivasjon, målsetjingar, meistringsforventning og relasjonar:

- 1) *Korleis skildrar masterstudentane eigen motivasjon, egne målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?*
- 2) *Korleis omtalar og vurderer studentane kva tyding bruk av sosial web har for motivasjon og realisering av målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?*

Desse kan, slik eg ser det, best drøftast i lys av eit sosiokulturelt perspektiv.

Problemstillinga leia meg inn på kva som kan vere utfordringar for studentane i ei fleksibel utdanning. Her fann eg i studien av tidlegare forskning at teoriar knytt til

målsetjingar, forventingar og læring i samhandling med andre kunne vere nyttige innfallsvinklar for å kunne analysere kva som bør vere til stades for å lukkast i denne utdanningsforma. Rønning (2008; 2009) har vist i si forskning at målsetjing, forventningar og meistring utfordrast, spesielt sidan utdanninga er fleksibel og ofte berre delvis campusbasert. Den sosiale delen av studentlivet kan bli svært perifer, og opplevinga av å stå aleine kan bli sterk.

Motivasjon, målsetjingar og sjølv effektivitet ser ut til å vere viktige føresetnadar for å meistre ei fleksibel utdanning. Omgrepa sjølv effektivitet, *self-efficacy*, og meistringsforventning, *efficacy expectations*, er knytt til Albert Bandura og hans sosial-kognitive teori. Derfor vil eg først gjere greie for denne, for så å drøfte sosiokulturelle perspektiv på læring og knyte desse til Gilly Salmon sin modell for e-læring. Til slutt vil eg skildre ulike teoretiske perspektiv på målsetjing, meistringsforventning og motivasjon.

I arbeidet med dataanalysen og drøftinga av funna i denne vil eg referer til den teoretiske ramma eg legg i dei tre underkapitla som følgjer for betre å forstå den informasjonen studentane gir om korleis dei studerer. Dette vil eg halde opp mot tidlegare forskning på motivasjon og meistring, forskinga på sosial web og forskinga på fråfall i høgare utdanning. For kategorien som omhandlar verktøy og konkret bruk av sosial web vil eg i tillegg gjere ei konkret samanlikning med modellen for e-læring.

3.1 Sosial kognitiv teori og meistringsforventning

Modell-læring var utgangspunktet for ei vidareutvikling frå sosial til sosial-kognitiv læringsteori som Albert Bandura med fleire utvikla frå midten av 1960-talet og utover (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ved å observere andre kan den lærande, som kan vere individ på alle aldersnivå, gjere andre sin åtferd til eiga åtferd, og slik utvikle ny åtferd. I denne teoretiske ramma bli læring sett på som endring av åtferd, noko som har røter i behavioristisk teori (2005, s. 29). Bandura peika på nokre viktige kriterium til den lærande og til modellen. Den lærande må vise merksemd mot det som skal lærast, han må mentalt arbeide med det han observerer, han må vere motivert for å lære i tillegg til å ha potensiale for å kunne lære det observerte. Modellen bør ha høg status, vere troverdig og kunne det som skal observerast (2005).

Slik eg ser det ber ei slik modell-læring allereie i seg fleire element som overlappar med sosiokulturelle perspektiv. Ein kan gjerne sjå føre seg ein rein indre monolog hos den

lærande når det kjem til prosessering av det observerte, men ein kan like gjerne tenke seg at denne fasen er prega av dialog med modellen. Det same gjeld potencialet, dette kan vere avhengig av ein modell som agerer i eleven si utviklingszone (Dysthe, 2001, s. 51).

Med utviklinga av sosial-kognitiv læringsteori til sosial læringsteori endrar teorien seg både med omsyn til vektlegginga av det sosiale aspektet og synet på læring som noko anna enn endring av åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 46). Fleire forsøk har vist at dersom ein lærande har lært ny åtferd er det ikkje gitt at denne læringa blir nytta. For å endre åtferd må den lærande vere motivert og handle intensjonalt. I dette ligg ei forståing av at den lærande kan påverke sitt eige miljø, på same måte som miljøet påverkar han. På denne måten kan den lærande «[...]bli agent i eige liv» (2005, s. 46). Bandura legg til grunn at den viktigaste drivkrafta for å kunne bli ein slik agent er forventinga om å meistre ulike deloppgåver for å nå eit hovudmål. Dette kallar han forventing om meistring (2005, s. 153), *self-efficacy*. Wormnes og Manger (2005, s. 102) kallar dette for sjølv effektivitet.

Sosial-kognitiv teori fokuserer i hovudsak på kunnskap som noko som kan utviklast som ein mental prosess hos den lærande. Likevel kan ein sjå flytande overgangar mellom denne teorien og sosiokulturelle perspektiv, særskilt sidan kjelda til informasjon som kan prosesserast er utvida frå eigne erfaring og modell-læring til å gjelde informasjon som blir formidla skriftleg eller munnleg (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

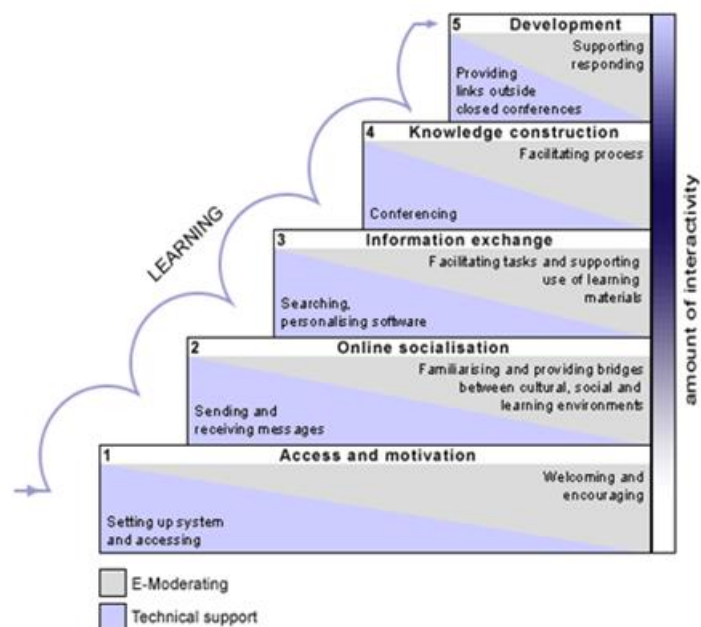
Hovudårsaka til at eg har valt å ta med sosial-kognitiv teori er at denne dannar fundamentet for teorien om meistringsforventning, og denne er igjen sentral i teoriar om målsetjing og sjølvregulert læring. Som Rønning har vist er sjølvregulering ein viktig føresetnad for å lukkast med fleksible utdanningar (Rønning, 2008)

3.2 Sosiokulturelle perspektiv

Sjølv om sosial-kognitiv teori og fokuset på at individet kan påverke eige liv begge tek utgangspunkt i individet, finst det, som eg har vist i drøftinga over, glidande overgangar mellom individperspektiv og sosiokulturelle perspektiv. Dysthe skriv t.d. at dei fleste klasseromsforskarar i Norge er «[...] eklektiske i teoribruken» (Dysthe, 2001, s. 54). Dette inneberer, slik eg ser det, at ein må ta høgde for at dei fleste læringsprosessar kan nyttiggjere seg ulike teoretiske syn på læring.

Fleksible utdanningar fyller kriteria (Dysthe, 2001, s. 43) for sosiokulturelle perspektiv som inneber at all læring er situert, kontekstbasert og prega av sosial samhandling. Eit sosiokulturelt kunnskapssyn skil seg frå det kognitive synet ved at «[...] kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst og ikkje primært gjennom individuelle prosessar» (2001, s. 42). I det følgjande vil eg skildre desse aspekta og relatere dei til Salmon sin *Model for teaching and learning online* (Salmon, 2011, s. 32). Denne modellen er ein didaktisk modell for korleis ein fagansvarleg bør organisere eit nettbasert kurs for best mogeleg utbytte. Eg vil i denne oppgåva bruke denne modellen som ei referanseramme for kvar informantane mine står i høve til interaktivitet og læring.

Salmon har i sitt arbeid med nettbasert undervising introdusert ein modell som viser korleis studentar kan dra nytte av auka kompetanse knytt til bruk av digitale verktøy/media, og korleis den pedagogisk ansvarlege (e- moderator) kan opptre for å styrke denne utviklinga. Modellen består av fem trinn, og viser også tilhøve mellom teknisk bistand og pedagogisk arbeid som bør utførast av den



Figur 4 Modell Salmon (2011)

pedagogisk ansvarlege for å auke mengda interaktivitet blant deltakarane på kurset. Ei auka mengd interaktivitet kan bidra til å utvikle meiningsorientert læring av høg kvalitet og kontekstuell støtte (jf. kap. 2.3.1). I drøftinga av modellen peikar Salmon på viktige stadium i eit e- læringsmiljø.

I oppstartsfasen i eit e- læringsopplegg er det viktigaste for e- moderatoren, den som styrer opplegget, å gjere deltakarane emosjonelt og sosialt kapable til å ta del i eit online læringsmiljø (Salmon, 2002, s. 12). Dette betyr sterk støtte og oppfølging, slik at alle føler at dei er med og at dei er viktige for e- moderatoren. I tillegg er det her viktig å

komme i dialog om eventuelle tekniske vanskar. I den følgjande gjennomgangen av sosiokulturelle perspektiv legg eg til grunn at ein frå institusjonen si side har gjort eit grundig arbeid på det første nivået i modellen, tilgang til og motivasjon for å bruke digitale verktøy og tenestar. Når det gjeld bruk av digitale verktøy tenestar i fritida viser eg til figur 2 som grunnlag for å hevde at studentane har både motivasjon for og ferdigheiter til slik bruk.

Det første aspektet ved sosiokulturelle perspektiv er at all «[...] læring er situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekstar.» (Dysthe, 2001, s. 43). I fleksible utdanningar handlar konteksten om fysiske samlingar på campus der studentar og pedagogisk personale møter kvarandre. I tillegg vil ein opprette virtuelle miljø for samhandling og informasjonsutveksling, t.d. eit LMS. Sett frå eit sosiokulturelt perspektiv vil denne konteksten prege konstruksjonen av kunnskap hos den einskilde student og denne kunnskapen vil ikkje vere lausriven frå konteksten den kognitive prosessen skjer i. Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 63) skriv om læring hos barn at kulturen rundt barnet er avgjerande for kva og korleis barnet lærer om verda, dette kan etter mi meining overførast til kva og korleis studentar lærer i ei fleksible utdanning, sjølv om ein må legge til grunn ei meir medviten sjølvregulering hos vaksne studentar, at dei er klarare på kva som best gagnar deira eiga læring. Salmon viser til høgre i sin modell ei vertikal søyle som indikerer mengd interaktivitet mellom student/student og student/pedagogisk personlale (e-moderator). Som ein kan sjå av figur 4 er grad av interaktivitet høgast på andre, tredje og fjerde nivå i modellen, dette er nivå der sosialisering, informasjonsutveksling og kunnskapskonstruksjon står i sentrum. Auka interaktivitet viser at det er ved informasjonsutveksling og kunnskapskonstruksjon at graden av samhandling med andre er sterkast, noko som høver godt med grunnsynet om at kunnskapskonstruksjon skjer i samhandling med andre. Den sosiale konteksten er etablert gjennom nivå ein og to i modellen.

Dysthe (2001, s. 44) skriv vidare om det andre og tredje aspektet at læring er sosial og prega av kulturen læringa skjer i. Gjennom deltaking i såkalla diskurssamfunn skjer læring gjennom at den lærande i møte med andre finn sin eigen veg til meningsskaping. Eit anna omgrep som blir brukt er inkulturering (2001, s. 45), innanfor utdanning på alle nivå vil dette innebære at den lærande tileignar seg kompetanse i kva som er forventa av omgrepsbruk og kognitiv verksemd innafor kvar kontekst, t.d. i ei fagspesifikk fleksibel utdanning. Salmon skriv med omsyn til dette at for å skape ein god kultur for læring er

det viktig at den pedagogiske ansvarlege på nivå 2 i modellen opnar for alle typar dialog og utveksling av informasjon og kunnskap (Salmon, 2011, s. 38). Slik vil ein skape eit godt fundament med sosiale relasjonar som kan byggast på i neste nivå, når den meir læringsorienterte informasjonsutvekslinga og kunnskapskonstruksjonen startar. I så måte kan ein hevde at ein grunnleggjande sosial relasjon mellom dei lærande bør vere til stades før ein går til nivå 3, min påstand er at drøftingar rundt forventningar til studiet og inkulturasjon kan brukast i denne fasen for å sosialisere deltakarane.

I sosiokulturelle perspektiv er ikkje kognisjon berre individuell, den blir delt mellom individ og kultur, eller fellesskapar om ein vel den terminologien (Dysthe, 2001). Dette fjerde aspektet ved sosiokulturelle perspektiv byggjer på at kunnskap blir delt mellom menneske, dei eig alle sin del av det som til slutt blir den akkumulerte kunnskapen i ei gruppe. I neste fase vil nye deltakarar kunne utvikle denne vidare. I ei slik forståing blir det uråd å forstå kunnskap som noko som kan overførast frå eit individ til eit anna, behaviorisme, eller som noko som berre er ein mental prosess hos einskildindividet, konstruktivisme. Kunnskapen vil ikkje vere statisk, den vil vere i dynamisk utvikling.

I ei fleksibel utdanning kan sosial web bidra til å vere fagleg og emosjonelt støttande (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 67), den kan brukast til å dekke behov hos den lærande og i fellesskapen. Om nivå fire i modellen skriv Salmon at eit grundig arbeid på dei tre første nivåa er ein føresetnad for at kunnskapskonstruksjon på nivå fire skal kunne bli «[...] high-level constructivist collaboration» (Salmon, 2011, s. 44). I dette ligg det også at ho hevdar at modellen kan brukast som ei tilnærming til stillasbygging (Dysthe, 2001, s. 79; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 65) der dei ulike nivåa i modellen blir sett på som ei utviklingstrapp mot meir konstruktivistisk, heilskapleg læring (Salmon, 2011, s. 33).

Dei to siste aspekta ved eit sosiokulturelt syn på læring omhandlar at læring er mediert og prega av deltaking i praksisfellesskap (Dysthe, 2001, ss. 46-47). Eg vel å omtale begge desse i dette avsnittet grunna i at tanken om at kommunikasjon er grunnleggjande for læring inneber at ein faktisk må kommunisere med andre. I ei fleksibel utdanning kan sosial web og digitale verktøy vere media og artefakter for å kommunisere og interagere med dei andre på studiet, både medstudentar og pedagogisk personale. Eit døme på dette er skriftlege uttrykk i eit diskusjonsforum, for å søke eller gi fagleg eller emosjonell støtte. Sjølve LMS- tilbodet, Facebookgruppa eller møtet i eit virtuelt klasserom kan definerast som ein praksisfellesskap, der deltakarane «[...] lærer

gjennom handlingsfellesskap, gjennom å delta som handlande menneske saman med andre» (Dysthe, 2001, s. 47). I mange tenestar og verktøy innanfor sosial web kan ein bruke tekst, bilete, lyd, synkron videokonferanse m.m. for å kommunisere og ein kan drøfte kva som er den viktigaste. Vygotskij, referert i Dysthe (2001, s. 48), brukar omgrepa mediering eller formidling for å skildre at både personar og artefaktar i kombinasjon er viktige for optimal læring. Likevel, i sosiokulturell teori er språket framheva som det primære, i og med at ein påpeikar at kommunikasjon er ein del av all menneskeleg utvikling og læring.

3.3 Motivasjon, forventningar og målsetjing

I boka *Motivasjon og meistring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser* (Wormnes & Manger, 2005) definerer forfattarane motivasjon og meistring som deler av ei heilskapleg tenking om korleis mennesket kommuniserer og lærer, og korleis dette kan føre til stagnasjon eller vekst (2005, s. 13).

I botn for all motivasjon ligg det eit grunnleggjande ønske om å skulle meistre noko nytt. I Kunnskapsløftet blir denne meistringa målt i kva grad elevane har oppnådd førehandsdefinerte kompetansemål. Det vil altså vere rett å seie at p.t. har ein i norsk grunn- og vidaregåande opplæring ei målstyrt utdanning. For studentar på høgare utdanning er slike mål definert gjennom Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk⁶, studieplanar og definisjonar av kva dei ulike summative vurderingane krev av ferdigheter⁷. Det endeleg målet kan synast klart, ein fullført grad, i utvalet for min studie, ein mastergrad.

3.3.1 Målsetjing

«De konkrete målene vi setter oss, påvirker det ferdighetsnivået og den arbeidsinnsatsen vi viser.(...) Jo klarere og mer konkrete mål vi har, jo bedre og mer arbeidseffektive prosesser viser vi» (Wormnes & Manger, 2005, s. 35). Eg ønskjer i min studie å få kjennskap til kva for nokre mål studentane set seg, og korleis dei arbeider med desse innanfor den studiekonteksten dei er del av. Desse måla vil etter mi meining seie noko om kva motivasjon og forventningar studentane har. I ei fleksibel utdanning blir evna til å setje kortsiktige delmål viktig i arbeidet med å fullføre det langsiktige målet. Dersom du er fysisk til stades med andre studentar og pedagogisk personell på campus, kan det

⁶ <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>

⁷ http://www.uhr.no/documents/Karaktersystemet_generelle_kvalitative_beskrivelser.pdf

sosiale miljøet og kontinuiteten i dette vere viktige i arbeidet med å oppretthalde målsettingar. I ei fleksibel utdanning kan fråveret av dette samspelt kompenseres ved å gjere bruk av studentane sine digitale ferdigheter. Eit viktig spørsmål i min studie blir derfor i kva grad IKT blir brukt til dette føremålet.

Wormnes og Manger (2005) skil mellom prestasjonsmål og meistringsmål.

Prestasjonsmål vil etter deira definisjon vere mål som tek sikte på å vinne ein konkurranse, få best karakter eller oppnå anerkjenning frå andre. Utfordringa med eit slikt mål er at det ikkje er kontrollerbart for den som set målet, og dermed kan det gi negativ meistringsforventing som resultat. Eit meistringsmål derimot, vil kunne gi ein positiv meistringsforventing, fordi gjennom sjølvregulering kan den som set målet påverke resultatet (2005).

3.3.2 Meistringsforventning (efficacy expectations)

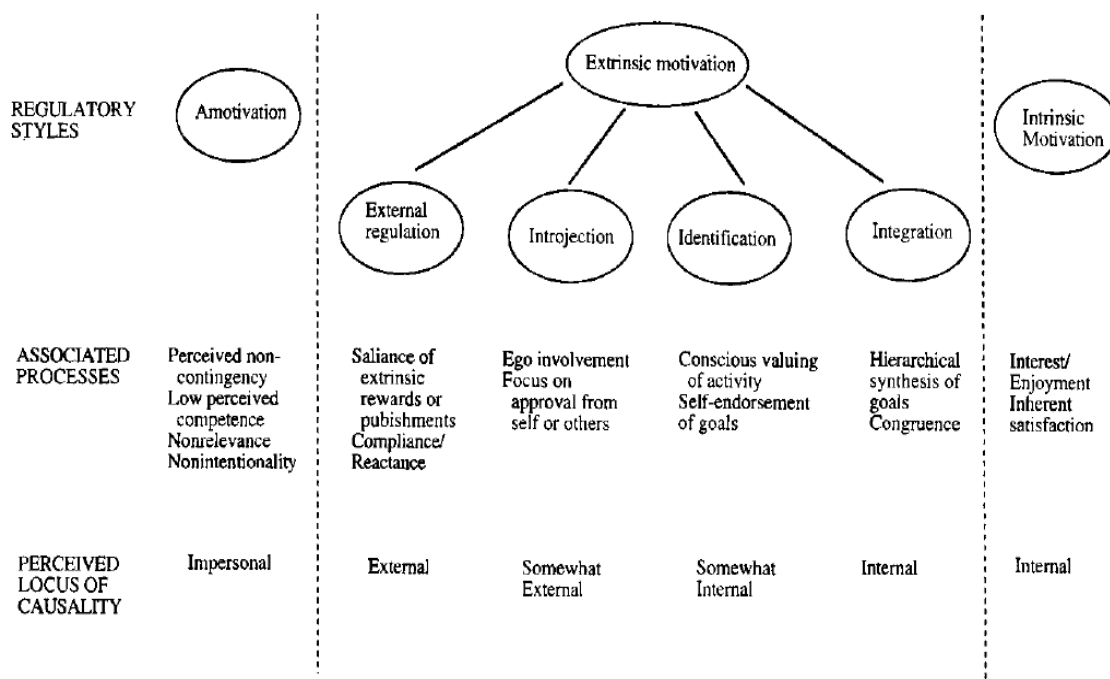
Kva type mål ein arbeider etter vil dermed kunne påverke den meistringsforventninga studentane kan ha til studiet. «Bandura understreker at forventningar om meistring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147). Eit masterstudium kan vere einsamt, særskilt i den perioden når ein skriv sjølve oppgåva. Det kan vere nærliggjande å tenke at studentar i fleksible utdanningar kan føle seg endå meir aleine, og at det derfor kan ha stor verdi korleis studentane og utdanningsinstitusjonane nyttar IKT i høve til å støtte seg sjølve/studentane i periodar der motivasjon og meistringsforventning blir sett på prøve.

3.3.3 Motivasjon

Bandura legg gjennom sosial kognitiv teori vekt på kva tidlegare meistring kan ha å seie for korleis ein student motiverer seg for nye mål. Ryan og Deci sin *self-determination theory* (SDT) skil mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 144), *intrinsic motivation* og *extrinsic motivation* (Ryan & Deci, 2000, s. 55) som ei anna tilnærming. Det å bli motivert kan skildrast som å få eit insentiv til å handle for å oppnå eit mål. Ryan og Deci hevdar at motivasjon kan variere ikkje berre i nivå men også i type (2000, s. 54). Typen motivasjon blir då omtala som amotivasjon, indre eller ytre, sjå figur 5 for eit skjematisk oversyn.

Indre motivasjon baserer seg på eit frivillig ønske om å lære noko nytt eller utøve ei handling. Det sentrale i dette omgrepet er ei ibuande interesse i individet som frå fødeslen av har i seg eit potensiale for læring og utvikling (Ryan & Deci, 2000, s. 56).

Potensialet kan realiserast gjennom at individet blir tilfreds med seg sjølv. Dette inneber at desse prosessane i individet vil kunne skje uavhengig av ytre faktorar som t.d. løn. Dersom ytre faktorar er avgjerande for at ei handling skjer talar ein om ytre motivasjon.



Figur 5 Menneskeleg motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 61)

Ytre motivasjon vil i følge Ryan og Deci (2000) kunne observerast i fire underkategoriar, ytre regulering, introjeksjon, identifikasjon og integrasjon.

Ytre regulering er ikkje autonom, driven av enkeltindividet, den kjem som eit resultat av ytre krav eller for å oppnå ei ytre løn. *Introjeksjon* representerer motivasjon som har som årsak at individet utføre ei handling for å unngå skuldkjensle eller for å styrke eiga sjølvkjensle og kjenne seg verdsett. *Identifikasjon* handlar om ei form for motivasjon der individet har identifisert at å løyse ei gitt oppgåve vil kunne bidra til at eit meir langsiktig mål kan nåast, ein kan seie at individet har forstått nytteverdien for eigen del. Dette skil seg likevel frå indre motivasjon på den måten at aktiviteten er utført med tanke på noko anna, ikkje fordi individet sjølv ønsker å utføre aktiviteten. Den ytre motivasjonen som ligg nærast opp mot indre motivasjon blir kalla *integrert regulering*. Denne forma for motivasjon blir kjenneteikna av at individet har intergeret

motivasjonen i seg sjølv, og at denne harmonerer med det ein ønsker å oppnå. Det er likevel slik at framleis er målet eksternt, utanfor individet, dette skil integrert regulering frå indre motivasjon.

SDT tar utgangspunkt i at mennesket har tre basale behov, 1) autonomi, ei kjensle av kontroll over eigen situasjonen og evne til å påverke denne, 2) kompetanse, å føle seg kompetent og 3) tilhøyrslø, kjensla av å vere inkludert eller tett knytt til ei gruppe (Chen & Jang, 2010, s. 742). Chen og Jang hevdar at tanken om kontekstuell støtte høver særskilt godt for fleksible utdanningar, i og med at studentane søker støtte hos mentorar, fagansvarlege, teknisk personell og medstudentar for å dekke dei basale behova (2010, s. 742).

Eg vil komme attende til desse to perspektiva på motivasjon og prinsippet om å vere agent i eige liv i drøftinga av funna i intervjuet.

4 Metodeval og forskingsdesign

Etttersom problemstillinga mi handlar om studentane sine personlege oppfatningar og vurderingar av eiga utvikling og kompetanse, har eg valt eit kvalitativt forskingsdesign, med hovudfokus på ein skildrande, fortolkande kasustudie (Postholm, 2010, s. 51).

I kapittel 2 har eg vist til tidelgare forskning som er av både kvantitativ og kvalitativ art. Eg fann det derfor mest relevant for meg å velje ei kvalitativ tilnærming for å sjå om informantane mine kunne tilføre noko til dei tala som kjem fram i dei kvantitative undersøkingane, m.a. *Digital tilstand i høyrer utdanning 2011* (Ørnes et al., 2011).

4.1 Val av metode

Utgangspunktet for denne studien er eit avgrensa tal informantar i ein gitt kontekst. Eg har derfor valt å gjere ein kvalitativ kasustudie. Postholm (2010) skriv om slike studiar at dei er skildrande forskning, at dei gir ei detaljert skildring av det som er studert i sin kontekst og at dei utforskar handlingar i kvardagslivet til informantane. Ho peikar vidare på at kasustudiar er bundne av tid og setting.

Problemstillinga skal m.a. skildre informantane sitt perspektiv på eigen studiesituasjon. Befring seier om kvalitativ forskning at det er «(...) snakk om data der informantens meiningar, sjølvforståing, intensjonar og holdningar kan stå sentralt.» (2007, s. 29) I følgje Postholm (2010) handlar kvalitativ forskning om å forstå verda frå informanten si

side, for deretter å fortolke og vurdere informasjonen i lys av eigen forforståing og fordjuping i teori. Ein annan måte seie dette på finn ein hos Kvale og Brinkmann: «Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskaplige forklaringer, er et mål» (2012, s. 21).

Hovudmetoden for å innhente eigen empiri til denne studien vil vere «(...) semistrukturert livsverdensintervju» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47) eller det halvplanlagte, formelle intervjuet som Postholm (2010) referer til. I dette valet ligg ei grunnleggjande forståing av at den kunnskapen som finst om temaet i problemstillinga må skapast saman med informantane, det blir deira oppleving av eigen utdanningskvardag som vil kunne skape materiale som kan fortolkast og vurderast i etterkant. Slik sett har studien ei fenomenologisk tilnærming, men studien vil også ta mål av seg til å forstå intervjuet i ein kontekst, eit hermeneutisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 70).

I tillegg til intervjuet vil eg bruke tidelegare forskning (jf. kap.2), dokumentanalyse og data frå Studiebarometeret.

Eigen empiri blei innhenta våren 2014 (jf. Tabell 1).

Tabell 1: Innsamling av empiri

Aktivitet/føremål	Gjennomført
Brev til fagansvarlege på masterstudiet. Hente inn løyve til å kontakte potensielle informantar på masterstudiet.	Januar 2014
Utarbeide intervjuguide Grunnlagsdokument for å søkje om løyve frå NSD	Januar 2014
Søke NSD om løyve til forskning, godkjenning. Sjå vedlegg 1	Februar 2014
Brev til studentane på masterstudiet, e-post Be dei om å vere informantar, innhente informert samtykke	Februar 2014
Personleg oppmøte på studiet for å rekruttere fleire informantar	Mars 2104
Gjennomføring av intervjuet	Mars/april 2014

4.2 Utval

Utvalet består av studentar som tek mastergrad innan helsefag. Eg har valt ut denne gruppa fordi dei går på ei fleksibel utdanning og fordi eg har ein geografisk nærleik til studiestaden deira. Vidare er det viktig for meg at dei ikkje har formelle krav til digital ferdigheter i søkevilkåra. Dermed reknar eg det som sannsynleg at det primært er den helsefaglege profilen som er viktig for søkaren, og at det er den formelle vidareutdanninga innanfor helsefaget som er den primære motivasjonsfaktoren. Likevel, studiet kan komme til å krevje utviding av studentane sine digitale ferdigheter, noko som kan vise seg nyttig ettersom bruk av såkalla e- læring ser ut til å bre om seg innanfor helsevesenet generelt (Holsted et al., 2009, s. 3)

Utvalet består av 19 studentar med ulik bakgrunn innan helsefag, fagfelte er m.a. ergoterapi, fysioterapi, sosialomsorg og sjukepleie. Det er ein overvekt av kvinner på studiet, men også fleire menn. Dei yngste studentane er i tjuåra, medan dei eldste har passert femti. Studentane held hovudsaklig til i Hordaland og Rogaland fylke, både i større byar og i distrikta.

Opptakskrava til studiet inneber ein bachelorgrad innan helse- og sosialfag eller tilsvarende utdanning, karakteren C/2,7 eller betre og min. eit år klinisk praksis.

Masterstudiet er organisert som ei fleksibel utdanning, dette går fram av informasjonen om korleis dei ulike modulen blir gjennomførte. Modul 1 og 3 har samlingar både på campus og på nettet medan modul 2 har undervisning slik det høver med studentane sine val av emne. Undervisningsforma inkluderer førelesingar (campus og nett), litteraturstudiar, dialogbaserte samlingar, gruppearbeid med framføring og rettleiing (Høgskulen Stord/Haugesund, 2014).

Modulane har følgande studiepoengfordeling og innhald: Modul 1, 30 studiepoeng, modul 2, 30 studiepoeng, og modul 3, 60 studiepoeng. Modul 1 og 3 er obligatoriske emne, i modul 1 er dette tre ulike emne, i modul tre er det vitenskap og metode før masteroppgåva. Modul 2 består av valfrie emne, desse omhandlar m.a. demens, rusproblematikk, psykisk helse og barn og unge (Høgskulen Stord/Haugesund, 2014).

Til slutt kan det nemnast at studiet har både heime- og skuleeksamenar i tillegg til masteroppgåva.

Det vil vere viktig at studentane i utvalet er brukarar av sosial web i ei eller anna form for å kunne bidra til studien. Basert på tal frå Norgesuniversitetet seier 9 av 10 studentar

at det høver bra eller sær bra at digitale verktøy/media er ein viktig del av studiekvardagen deira (Ørnes et al., 2011, s. 36), noko som bør tilseie at dette også kan gjelde for mitt utval. I intervju vil eg i tillegg spørje informantane om dei har eit inntrykk av kor mange av studentane på kullet som er brukarar av sosiale media, t.d. om heile kullet har ei felles gruppe på sosiale media utanfor institusjonen sitt tilbod.

I og med at studien skal bruke eit semistrukturert livsverdensintervju har eg gjort ei avgrensing i høve til tal informantar, eg ønska i utgangspunktet inntil åtte informantar. Dette viste seg å bli vanskeleg å oppnå. Det er 19 studentar på masterstudiet, og alle studentane fekk same tilbod om å delta i undersøkinga til same tid. Eg sendte ut e-post med tilbod om deltaking til alle studentane på lista, dette genererte to informantar. Etter ei purring ei veke etterpå fekk eg to nye informantar. For å sikre at alle som ønska å delta hadde motteke naudsynt informasjon valde eg, i samråd med rettleiarar, å be pedagogisk ansvarleg for studiet om høve til eit kort møte med studentane på ei av samlingane deira. Eit slikt møte blei gjennomført, dette genererte ein siste informant. Talet på informantar blei dermed fem.

4.3 Intervju som datainnsamlingsmetode

Intervju brukast ofte i kassustudiar der målsettinga er å fokusere på ein bestemt situasjon. Ved å bruke intervju som kjelde for empiriske data ønskjer eg å utforske ein situasjon med eit gitt utval informantar. Hensikta med intervjuet er å «[...] skape[...] kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 146). Denne kunnskapen må heile tida relaterast til problemstillinga og forskings spørsmål.

Til dette vil eg bruke eit semistrukturert livsverdensintervju. Eit slikt intervju «[...] søker å innhente beskrivelser av intervjuerens livsverden, og særleg fortolkningar av meningen med fenomenene som blir beskrevet.[...]- det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (2012, s. 47). Intervjuguiden er temabasert med utkast til spørsmål, og intervju blir vanlegvis transkribert. Mine intervju blei transkriberte og klargjort for analyse ved hjelp av HyperRESEARCH, eit dataverktøy til dette formålet. I *organisert og klargjort* ligg det likevel, i tråd med prinsippa for kvalitativ forskning, allereie analyse, slik at transkriberinga kan sjåast som eit hjelpemiddel til dataanalysen.

4.4 Dataanalyse

I kvalitativ forskning er det viktig å ta omsyn til at datainnsamling og dataanalyse er «[...] gjentatte og dynamiske prosesser.» (Postholm, 2010, s. 86). Dette vil seie at allereie i utarbeidinga av intervjuguiden er det lagt føringar for korleis dataanalysen bør utførast. Det er likevel slik at i kvalitativ forskning med ei induktiv tilnærming (2010, s. 26) vil forskaren vere open for at det kan dukke opp problemstillingar eller tema i datainnsamlingsperioden som kan endre fokuset og føre til at forsksaren kan, bør eller må følge andre retningar enn ein først hadde sett føre seg.

Studien har ei problemstilling som er tenkt tolka og vurdert i eit sosiokulturelt perspektiv. Bak dette ligg ein tanke om konstruksjon av kunnskap i den sosiale samhandlingsprosessen studentar i fleksible utdanningar er ein del av. Postholm (2010) skriv at kva ein ønskjer å få til med studien har tyding for korleis teori blir brukt. I ein skildrande, tolkande og vurderande kassustudie, som denne studien er innretta som, vil tilknyttinga mellom dataanalyse og teori vere sterk, det vil seie at meininga i intervju blir analyserte i lys av eit teoretisk grunnsyn.

Dei semistrukturerte intervju er blitt analysert med vekt på meining. Til dette har eg primært brukt meiningsfortetting og meiningsfortolking i eit hermeneutisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2012). Meiningsfortetting går ut på å identifisere dei viktigaste meiningsberande elementa knytt til temaet for spørsmålet i eit lengre utsegn. Forskaren gjer ei samanfatning, og kan relatere denne til kodar. Meiningsfortolking handlar om å sette meiningsberande utsegn i ei vidare fortolkingsramme, og i arbeidet med å gjere dette vil ein oftast nytte seg av prinsippa i den hermeneutiske sirkelen. Oppgåva mi som forskar blir å stille spørsmål til intervju som kan skape ein «perspektivisk subjektivitet» (2012, s. 219). Hensikta med dette er å gjere ulike fortolkingar forstålege, slik at kravet om objektivitet i kvalitativ forskning blir stetta av gode forklaringa av ulike fortolkingar, i staden for ei objektiv sanning. Denne er i seg sjølv ikkje eit mål i denne studien, særskilt med tanke på at det teoretisk utgangspunktet er at kunnskap som kan vere med å forklare problemstillinga må skapast i relasjonen mellom informantar og forskar.

I arbeidet med intervju starta eg med ei fullstendig transkribering av alle intervju. Dette genererte om lag 70 sider grunnlagsdata. I og med at intervju var semi-strukturerte såg eg tidleg at ikkje alle temaområda, sjå vedlegg 2, for intervju blei belyste like klart i kvart intervju. Intervju blei også noko meir springande i tematikken enn eg hadde sett

føre meg, eg hadde nok tru på at strukturen var streng nok. Eg gjorde derfor eit val om å gå bort frå koding av intervju og skreiv dei i staden ut som *tjukke skildringar* av kva informantane gav uttrykk for i høve til dei ulike tema. I utskriftene la eg vekt på å ikkje fortolke utsegn, eg prøvde berre å trekke ut kva som konkret blei sagt av informanten. I drøftingsdelen vil eg fortolke og peike på tilhøve med utsegna som eg kan bruke til ei heilskapleg fortolking (jf. framstillinga i avsnittet over).

4.5 Tjukke skildringar

Etter transkriberinga av intervju vurderte eg fleire metodar for å framstille funna på ein oversikteleg og truverdig måte. Etter kvart fann eg to ulike innfallsvinklar. Den første var å ta tema frå intervjuguiden og bruke dei som den overordna ramma. Då ville ei tjukk skildring innebere å skrive informasjon frå alle intervju inn i ein samla tekst om kvart tema. Den andre innfallsvinkelen eg vurderte var å skrive separate tjukke skildringar om kvar informant til kvart tema i intervjuguiden.

Louis Cohen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 539) skriv dette om valet om korleis forskaren kan framstille data:

Researchers will need to decide, for example, whether to present data by individual, and then, if desired, to amalgamate key issues emerging across the individuals, or whether to proceed by working within a largely predetermined analytic frame of issues that crosses the individuals concerned.

Mitt val fall på å skrive ut tjukke skildringar for kvart hovudtema i intervjuguiden for kvar informant. Dels var dette eit resultat av at intervju tok ulike retningar, dels eit resultat av at eg på denne måten opplevde å gjere materialet mest oversiktleg og transparent. Eg valde, som sagt tidelegare, å skrive ut innhaldet i intervju utan tolking eller vurdering, dette gjer eg først i drøftingsdelen.

4.6 Reliabilitet og validitet i kvalitativ metode

Eit viktig spørsmål innanfor kvalitativ metode er spørsmålet om objektivitet. For å bringe fram mest mogeleg objektiv forskning innanfor kvalitativ metode kan ein ikkje støtte seg på same forståinga av objektivitet som positivistane legg til grunn for kvantitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2012) hevdar at ulike tydingar av objektivitet kan underbygga at kvalitativ forskning ikkje treng å vere objektiv i positivistisk forstand. Dei støttar seg på forklaringa av objektivitet som «[...] produsert

kunnskap som er systematisk kortrollert og verifisert» (2012, s. 247). Dette kan ein sjå saman med at objektivitet også kan utviklast gjennom å la informanten protestere mot forskaren si vinkling, utforsking eller forståing av fenomenet det er tale om.

Drøftinga av omgrepet objektivitet, og ei grunnleggande haldning til at dette må bli forstått som noko anna enn positivistisk objektivitet, finn ein igjen hos Maxwell som det blir vist til hos Cohen et.al (2011). Her argumenterer ein for å utvide omgrepet validitet til forståing. For å forstå data, gi dei validitet, i kvalitativ forskning legg Maxwell fem hovudpunkt til grunn (Cohen et al., 2011, s. 181): 1) Skildrande validitet, fenomenet eller situasjonen må skildrast faktisk korrekt, utan fare for falsifisering. 2)Tolkande validitet, evna forskinga har til få med seg kva meining dei framkomne data har for informantane sjølve, kor nøyaktig ein forstår deira livsverden. 3) Teoretisk validitet, korleis forskinga klarer å konstruerer plausible forklaringar som gjeld for alle informantane. 4) Mogeleg generalisering, her veg intern validitet tyngst, korleis dei framkomne forklaringane kan brukast internt i gruppa av informantar og eventuelt eksternt på tilsvarande grupper, og til sist 5) evaluierende validitet som inneber å bruke ei evaluierende, vurderande haldning til det som blir forska på, ikkje berre beskrive, tolke og forklare funna.

Desse fem punkta bygger opp under tanken om at validitet handlar om i kva grad forskaren har forstått og oppfatta informantane sin livsverden mest mogleg korrekt, og at metodane for å tolke, vurdere og evaluere blir brukt slik at dei støttar denne oppfatninga. Dersom forskinga klarer dette kan ein hevde at resultata er gyldige.

I tabellen under følgjer eit oversyn over korleis eg har analysert og drøfta intervjuet i denne masteroppgåva:

Tabell 2: Validitet og arbeidsmåtar

Validitet	Arbeidsmåte
1. Skildrande	Eg har transkribert intervjuet først, deretter har eg skrive ut utsegn utan å gjere fortolkingar av desse. Eg har prøvd å gjengi fakta som kjem fram i intervjuet mest mogleg objektivt.
2. Tolkande	Eg har i drøftinga prøvd å setje meg inn korleis studentane si eiga oppleving av studiekvardagen kan forklare svare dei gir på spørsmåla. Eg har høyrd kva dei seier om den generelle studiesituasjonen, t.d. tidspress, jobb, familie m.m. og tatt omsyn

	til dette med tanke på at dette kan påvirke korleis ein opplever studiet.
3. Teoretisk	I drøftinga held eg saman svara frå alle informantane som ei retningslinje for korleis eg skal forstå den enkelte sitt utsegn. På denne måten meiner eg å kunne etablere betre objektivitet og gjere det mindre sannsynleg at eg feiltolkar studenten. Eg har m.a. sjekka at forklaringane av korleis undervisinga er organisert samsvarar.
4. Mogeleg generalisering	I og med at utvalet består av få personar vil forklaringane ha størst relevans internt i gruppa. I drøftingane vil eg vere varsam med å generalisere utover gruppa, men eg vil samanlikne mot tidlegare forskning.
5. Evaluerande	I drøftinga har eg vurdert informasjonen informantane har bidrege med, men berre til ein viss grad. Eg har t.d. brukt funna i tidlegare forskning for å evaluere troverdet i mine funn.

Dersom forskning skal ha høg reliabilitet er det ein føresetnad at ein annan forskar til ei anna tid skal kunne reprodusere same resultat på eit tilsvarende utval informantar ved hjelp av liknande forskingsmetodar (Cohen et al., 2011). Dette kan vere enklare å etterprøve i kvantitativ enn i kvalitativ forskning. Truverde, tjukke skildringar, autentisitet og intern konsistens (2011, s. 201) kan vere meir høvelege ord i samband med kvalitativ forskning.

Reliabilitet i intervju kan knytast til denne utsegna: «Reliabilitet har med forskingsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Ein kan sjå føre seg situasjonar der ulike forskarar vil få ulike svar frå same informant når dei stiller same spørsmåla. I tillegg peikar Kvale og Brinkmann på at korleis spørsmåla er utforma, kategoriseringa av informantens sine svar og sjølve transkripsjonen av intervjuet kan føre til spørsmål om reliabilitet. Det viktigaste for forskaren blir, slik eg ser det, å kommunisere tydeleg til lesarane korleis data er innsamla, korleis dei er arbeidd med og til slutt vere medviten om korleis dei blir presenterte. Dette har eg hatt som målsetjing i skildringane i kapitla 5.1.-5.3.

Validering blir av Kvale og Brinkmann oppfatta som ein «[...] kontinuerlig kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen» (2012, s. 254). For å validere eit resultat må forskaren granske og drøfte eventuelle feilkjelder, noko me kjenner att frå Maxwell ovanfor, det å fremje ei evaluerande , vurderande haldning i forskingsarbeidet.

Kasusstudiar kan, i følgje Cohen, ikkje alltid etterprøvast med omsyn til reproduksjon av same resultat ved ny forskning, ettersom det oftast er ei tidsavgrensa studie gjerne knytt til eit spesielt fenomen. Validitet og reliabilitet kan likevel etterprøvast gjennom bruk av aksepterte definisjonar, konsept og omgrep, sterk intern validitet, ulike kjelder som grunnlag for resultat (trianglering av data) og eit særskilt fokus på å ikkje reprodusere forskaren sine fordommar eller forventa resultat (Cohen et al., 2011, s. 295).

4.7 Etiske refleksjonar om kvalitativ metode med vekt på kasusstudie

I kvalitative studiar, der ein brukar informantar for å samle inn empirisk data til undersøkinga, vil det vere naudsynt å reflektere over korleis ein skal ivareta etiske omsyn knytt til arbeidet. Kvale og Brinkmann drøftar denne problemstillinga i høve til at det i kvalitativ forskning kan vere vanskeleg, og heller ikkje ønskeleg, å definere klart kva ein kjem til å spørje om i intervju, korleis ein vil følgje opp samtalen med intervjuobjektet, eller kva for nokre kategoriar og tema som blir resultat av dataanalysen i etterkant. I denne samanhengen viser dei også til at det er skilnad på korleis ein forstår etiske krav innanfor t.d. eksperimentell medisinsk forskning og samfunnsvitskapleg forskning (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 84).

I staden for å argumentere for å bruke det positive synet på at vitskaplege metodar må vere nøytrale, tek Kvale og Brinkmann til orde for faglige, etiske reglar som eit utgangspunkt for å utvise situert skjøn, noko dei også omtalar som praktisk klokskap eller *phronesis* (2012, s. 85). Dette omgrepet stammar frå Aristoteles, og skildrast som «[...] evnen til å vurdere og handle i overensstemmelse med bestemte situasjonar på en måte som bidrar til generelt god livsførsel» (2012, s. 85). Sett i lys av dette kan ein hevde at retningslinene er viktige reiskapar for forskaren for å skape ein refleksjon som

inneber at forskaren i dei her-og-nå situasjonane som oppstår i t.d. forskingsintervju gjer dei rette etiske vurderingane.

Nokre viktige område er dekkja av slike retningslinjer. Eg vil forklare fire av desse, informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar og forskaren si rolle, for å skildre ulike etiske refleksjonar ein som forskar kan komme ut for (Kvale & Brinkmann, 2012).

Informert samtykke inneber å gi informantar tilstrekkelig informasjon om kva forskinga går ut på. Dette er lovpålagt og er i Norge regulert av NSD⁸. Det vil vere etiske utfordringar knytte til kven som bør gi samtykke, kor mykje ein skal informere og om ein skal halde noko informasjon tilbake. Vala ein som forskar gjer kan få følgjer for forskingsresultatet og må sjåast i samanheng med kva informasjon ein søker å få fram.

Konfidensialitet handlar om tilhøvet mellom anonymitet for informantane og forskaren sitt behov for å kunne legitimere funna i undersøkinga, gitt i t.d. intervju. Her vil forskaren måtte vurdere omsynet til personvern med omsyn til at informanten skal beskyttast mot unødig ulempe. Likevel kan anonymitet også vere problematisk for informanten, t.d. dersom dei ønsker at synspunkta deira skal bli høyrde, eller at dei ønskjer å bli kreditert i studien.

Konsekvensane av kvalitative studiar kan bli omfattande. Forskaren vil utforske informantane sine haldningar og opplevingar, dette kan generere sensitive data. Det kan også vere slik at relasjonen mellom informant og forskar blir intim, og kan få informanten til å seie meir enn det som først var tilsikta, og i transkribert form kan dette opplevast svært synleg. I analysen og drøftinga kan forskaren komme til å gjere vurderingar som vil kunne få konsekvensar for informaten si sjølvoppfatning, og i enkelte tilfelle også for relasjonar mellom informanten og t.d. arbeidsgjevar. Publisering av t.d. sitat frå intervju i rapporten kan vere eit kritisk punkt, og her må forskaren opptre varsamt.

Forskaren si rolle handlar om forskaren sin personlege integritet og respekt for informantane. Forskaren har eit mandat i høve til eigne mål for forskinga og det vil vere viktig og ikkje utøve unødig press eller bruke terapeutiske teknikkar for å få fram informasjon som går utover det som er moralsk forsvarleg i høve til informanten. Forskaren skal, på bakgrunn av god kunnskap om etikk generelt, og etisk retningslinjer

⁸ [NSD](#)

spesielt, vere i stand til å gjere vurderingar av dette. Ein profesjonell distanse og best mogeleg vitskaplig kontrollerte og validerte resultat vil bidra til dette.

5 Funn i intervju

I denne delen av studien vil eg skildre funna frå intervju med fem informantar utført i mars/april 2014. Intervju er blitt analysert med vekt på meningsfortetting og meningsfortolking i eit hermeneutisk perspektiv. Eg har transkribert intervju mest mogeleg ordrett, med nokre få referansar til eventuelle emosjonelle uttrykk. I tillegg har eg merka nokre delar av intervju som irrelevante, døme på dette kan vere personleg meininger om medstudentar eller føreleserar, eller emne som ikkje er knytt til mitt forskningstema.

Funna i intervju vil eg knytte til intervjuguiden, der eg hadde fem ulike emneområde eg tok opp med informantane: 1) målsetting for studiet, 2) motivasjon for studiet, 3) forventningar til studiet, 4) relasjonar og 5) resultatvurdering. Det er likevel ikkje samsvar mellom denne inndelinga og kategoriane som eg har utvikla på bakgrunn av analysen av intervju. Eg har for det første slege saman spørsmåla knytt til studentane si eiga vurdering av målsetjing, forventning og motivasjon til ein kategori som ei følge av at intervju viste at desse overlappa kvarandre og best kan drøftast saman. For det andre genererte spørsmåla knytt til studentmiljø, opplevinga av å vere student og relasjonane til medstudentar og pedagogisk personale informasjon som kan vere med å utvikle ei best mogeleg forståing av informanten si heilskaplege oppleving av studiet. Dette vil vere viktig i arbeidet med å utvikle tjukke skildringar. Til slutt blei sosial web i intervju avgrensa til å omhandle bruk av LMS, Adobe Connect, e- post og Facebook. Det er naturleg å komme inn på dei kvar for seg i tillegg til å skildre korleis dei blir brukte for ulike formål og peike på eventuelle skilnader mellom informantane.

Med bakgrunn i dette har eg utvikla tre kategoriar som vil gå fram av dette kapitlet, desse vil utgjere grunnlaget for drøftinga i neste kapitel. Kvar kategori vil innehalde ei mest mogleg objektiv attforteljing av kvar informant sine svar, eg kjem attende til fortolking i drøftingskapitlet.

I skildringa under bruker eg konsekvent pronomenet *han* som erstatning for hankjønnsordet studenten, det er altså å forstå som kjønnsnøytralt. Alle informantane er gifte eller sambuarar.

5.1 Målsetjing, forventingar og motivasjon

5.1.1 Informant A1

Informanten A1 arbeider heiltid og studerer deltid, tre år, seks semester. Han har ikkje barn som bur heime. Studenten har p.t. berre masteroppgåva igjen. I intervjuet kjem det fram at den primære målsetjinga er ønsket om meir kunnskap innanfor fagfeltet. A1 ser at masterutdanninga kan bygge på styrke tidlegare vidareutdanningar. Vidare har A1 alltid ønska å ta ei masterutdanning, fordi informanten opplever at dette gir han «(...) ein tryggare ståstad i høve til jobben din.» I intervjuet gjekk me inn på skilnaden mellom prestasjonsmål og meistringsmål (Wormnes & Manger, 2005) og informanten seier sjølv at han har hatt begge desse to måla, både ønsket om å ha ein mastergrad og ønsket om meir kunnskap innanfor fagfeltet. Desse måla er på mange måtar knytt til motivasjonen for å studere, men informanten oppgjer også at den primære motivasjonsfaktoren er at det likar å lære nye ting og treng å lære meir fag. Vidare poengterer informanten sterkt at innanfor sektoren han arbeider i er det lite kurs og fagleg oppdatering i regi av arbeidsgjevar og peiker på vidare- og etterutdanningar som eit middel for sjølv å tileigne seg dette. Informanten strekar under dette som viktig og seier at dette har vore hovudmotivasjonsfaktoren for å byrje på masterstudiet.

For å nå målsetjingane har informanten sett seg delmål undervegs, og desse har i hovudsak vore knytte til prestasjonar, å levere og bestå studiekraft og eksamenar undervegs i studiet. Når han no er komen så langt har han bestemt seg for at no må masteren fullførast.

I samband med spørsmål om resultatvurderinga så langt i studiet knytt til målsetjingar og forventingar held informanten fram to hovudfaktorar. For det første har gruppa han har vore del av betydd mykje. For det andre vurderer informanten eigen innsats om den viktigaste faktoren for å ha nådd målsetjingane så langt.

5.1.2 Informant A2

Informanten studerer også deltid, tre år, seks semester, og arbeider deltid. Han har barn han bur saman med i det daglege.

På spørsmål om kva som er den primære målsetjinga for masterstudiet er informanten klar på at han ønsker seg ei fagleg fordjuping innan for fagfeltet. Vidare er informanten tydleg på at denne kunnskapen må gi ein forskarkompetanse og må kunne brukast i det

daglege arbeidet dersom den skal vere nyttig, slik sett kan ein hevde at denne informanten har ei delt målsetjing, men begge desse er knytte til meistringsmål.

Når det gjeld prestasjonsmål vurderer informanten desse til å vere underordna meistringsmåla. Han viser til at han alltid har vore oppteken av utdanning, men avviser at mastergraden i seg sjølv tyder noko, t.d. i høve til status eller økonomiske føremoner. Dette utdjuvar informanten med å seie at den vikitgaste motivasjonen for å ta masterutdanninga var moglegheita til å fordjupe seg skikkeleg innanfor eit emne.

Informanten blir tydleg seinare i intervjuet på at han har tenkt over at mastergraden kan tilføre fagleg tyngde som kan vere god å ha i situasjonar der ein sjølv skal drive med kursing/undervising av andre fagfolk. Det blir her vist til både intern kursing av medarbeidarar og ekstern kursing av t.d. spesialisthelseteneste. Kombinert med utsegna om at ein ønsker seg fagleg fordjuing og at ein ivrar etter ny kunnskap dannar det seg eit bilete av ein informant med eit sterkt fagleg fokus som har som hovudmål å utvikle seg sjølv fagleg. Dette kjem også til syne gjennom at informanten har teke del i andre vidareutdanningar før denne masterutdanninga.

For å sikre ei vidare forståing om kva type mål det var som var drivkrafta til informanten stilte eg eit spørsmål rundt anerkjenning frå andre som motivasjon for studiet. Informanten reflekterte rundt dette, men kom fram til at dersom eit slikt ønske låg til grunn måtte det vere anerkjenning frå seg sjølv som var drivkrafta.

Informanten er tydleg på eiga forventing om meistring. Gjennom delmål, å fullføre deleksamenar og innleveringar har han nå arbeidd seg fram til masteroppgåva, trass i innhaldsrrike dagar i tillegg til studiet. Suksesskriteriet for gjennomføring av studiet er sjølvregulering.

5.1.3 Informant A3

Informanten arbeider heiltid men har ein studiedag frikjøp pr. veke. Han studerer deltid, tre år, seks semester, men har som målsetjing å bruke eitt semester mindre. Informanten har barn han bur saman med.

Første delen av intervjuet omhandlar forventingar til studiet. Gjennom samtalen om forventningane kjem målsetjingane tydeleg til syne. Informanten omtalar personleg og fagleg utvikling og dermed auka fagleg tyngde som hovudmålsetjinga. I tillegg er informanten tydleg på at han har ambisjonar om å gjere karriere innanfor fagområdet og

sektoren han er tilsett i og vonar at ein mastergrad vil kunne gjere at ein stiller lengre fram i køen som jobbsøkar enn ein gjer med ein bachelorgrad.

Denne informanten er tydelegare på at han har personlege mål som kjem i tillegg til hovudmålet om å utvikle eige fagleg nivå. Studenten seier at han har forventningar til seg sjølv om å få gode karakterar, trass i at han er klar over at arbeids- og heimesituasjonen er krevjande. Studenten gir uttrykk for at han alltid har tenkt å ta ei masterutdanning, det er viktig for han sjølv å ha teke eit femårig studieløp. Når me går nærare inn på kva som er motivasjonen viser studenten på ny til seg sjølv og eigne forventningar, han klarar ikkje å vere meir spesifikk på dette enn at det alltid har vore viktig for han.

Denne studenten kan seiast å ha både meistringsmål og prestasjonsmål for masterstudiet sitt. Studenten er tydeleg og klar på sjølvregulering er ein viktig faktor for at han skal kunne lukkast i høve til dei forventningane og målsetjinga han har.

5.1.4 Informant A4

Informanten arbeider heiltid og studerer deltid, 3 år, seks semester. Han har barn han bur saman med.

Informanten fortel at han har eit personleg mål for kva han vil oppnå med masterstudiet. Hovudmålet er å skaffe seg ein masterutdanning innanfor sitt fagfelt som kan brukast i jobbsamanheng. Denne høgare kompetansen som ein mastergrad inneber er viktig når det gjeld det reint faglege, men informantten oppgjer også auka akademisk kompetanse som viktig. På spørsmål om det er den akademiske graden, her tenkt som eit prestasjonsmål, eller om det er eiga fagleg utvikling, her tenkt som eit meistringsmål, som er viktigast svarar studenten eintydig at det er auka fagleg kompetanse som er viktig, ikkje den akademiske graden i seg sjølv

Når det gjeld forventningar meiner informantten at det er vanskeleg å snakke om forventningar i seg sjølv, han definerer forventningar til å vere tett knytt til målsetjingar. Likevel nemner han nokre forventningar til studiet, at det skal vere lett tilgjengelig, at det skal vere ryddig og godt lagt til rette frå institusjonen si side. Han oppgjer vidare at forventninga om at studiet skulle vere dels nettbasert var ein viktig føresetnad for å søkje på utdanninga.

5.1.5 Informant A5

Informanten arbeider heiltid og studerer deltid, masterutdanning over tre år, seks semester. Han har barn han bur saman med.

Byrjinga av intervjuet tek føre seg forventingane til studiet. Studenten byrjar med å seie at han som person er open og klar til å ta det som kjem i studiet, etter kvart kjem det likevel til syne eit hovudmål med eit nokså klart formulert delmål. Informanten skildrar seg sjølv som nysgjerrig, ein som ønsker å lære og legg vekt på at han har venta på ein master som omhandlar det faglege perspektivet som denne masteren har. Studenten peikar på at han ønsker å integrere ny kunnskap som ein del av seg sjølv og at hovudmålet derfor blir å gjennomføre med høg fagleg utvikling. Sjølv om studenten ikkje er oppteken av resultat eller akademisk grad viser delmålet at studenten har tenkt over kva han vil oppnå med masteren. Informanten vil undervise på høgskulenivå sjølv og har sett seg inn i krava som blir stilt innanfor fagområdet for å kunne søkje relevante stillingar.

På direkte spørsmål knytt til prestasjonsmål som status med gode karakterar, høg akademisk utdanning, lønsauke eller liknande svarar informanten negativt, at dette ikkje er ting han har tenkt over i samband med utdanninga.

Når det gjeld motivasjon knyt informanten dette til behovet for å stilne eigen trong til å lære og ønsket om fagleg fordjuping.

5.2 *Samhandling, relasjonar og studenttilværet.*

5.2.1 Informant A1

Informanten gir uttrykk for at han kjenner seg som del av eit inkluderande og godt studentmiljø trass i at han deltek i ei fleksible utdanning. Han viser til samlingar på campus der dette kjem tydlegast fram. Likevel er denne informanten tydleg på han er godt nøgd med virtuelle møter på t.d. Adobe Connect, han går så langt som å skildre det som veldig greitt. Han har ønska seg at rettleiinga på masterstudiet skal gå føre seg på nett i staden for møter på campus, ikkje minst fordi han finn at det meir effektivt med omsyn til tid og fordi han ser tilbodet som likeverdige.

Når det gjeld relasjonane til medstudentar har informanten gjort seg ulike erfaringar. Det var stor geografisk spreining i dei første gruppeoppsetta og desse gruppene var sette saman av dei studieansvarlege ved institusjonen. Informanten skildrar utbytet av desse

gruppene som blanda. Det var fråfall av studentar, og nokre studentar ville ikkje ta del i gruppa slik informanten meinte dei burde. Etter ei tid og samtalar med studieansvarlege blei denne gruppa noko mindre. Dette grunngir informanten med at samarbeidet ikkje fungerte, og i denne samanhengen uttrykker han tydeleg at dei er pressa på tid og må vere svært selektive i høve til kva læringsutbytte dei har av gruppene. Slik informanten opplevde det blei dei i for stor grad gjort ansvarlege for at medstudentar skulle klare å strukturere arbeidet sitt og oppnå progresjon i studiet. Studenten peikar her på at han som fleksibel student møter ei utfordring i høve til bygging av relasjonar, det blir ei avveging mellom tid brukt og utbytte sett opp mot omsynet til eigen studieprogresjon.

Kollokviegruppa brukte både fysiske og virtuelle møter. Informanten fortel at medlemmane, etter at den første gruppestrukturen blei endra, har vore flinke til å støtte kvarandre, både med omsyn til motivasjon og faglege utfordringar. Når det gjeld motivasjon peikar han t.d. på dette med å ha periodar der arbeidet med studiet går dårleg, då har dei brukt kvarandre til å oppmoda til vidare innsats.

Informanten skildrar dei fagansvarlege som viktige i studiet, dei har gitt relevant rettleiing og vore tilgjengelige. Likevel held informanten fram gruppa og seg sjølv som dei avgjerande faktorane for å lykkast i ei fleksibel utdanning. Han peikar fleire gonger i intervjuet, både direkte og indirekte, på at det er rett at studentane må ta grep om eiga læring på masternivå, ein må ville fullføre, ein må vere målretta og regulere eiga læring for å lykkast.

5.2.2 Informant A2

Informanten skildrar ved fleire høve i intervjuet studentmiljøet som godt og inkluderande. Han kjenner seg meir som ein del av ein master enn som del av eit ordinært studentmiljø, slik som ein er del av på eit ordinært på-campus studium. Informanten samanliknar studiet med andre tilsvarende vidareutdanningar han har tatt men presiserer at han har eit godt inntrykk av dei aller fleste i gruppa og ei oppleving av å vere tett knytte saman, meir enn kva som har vore tilfelle på tidelegare vidareutdanningar. Studenten omtalar miljøet i gruppa som veldig støttande, særskilt i periodar der det har vore store faglege utfordringar i studiet.

Studenten peikar vidare på nokre utfordringar knytt til gruppearbeid i samband med at ikkje alle medlemmen følgde opp avtalar og gjorde det dei skulle med tanke på felles oppgåver. Dette gjaldt i det første semesteret då dei hadde gruppearbeid. Seinare i

studiet har samarbeidet i gruppa, ifølgje informanten, vore svært godt. Dette gjeld både samarbeidet på nett og fysiske møter som gruppa har hatt. Informanten har ikkje hatt eit ønske om meir gruppearbeid enn det det har vore på studiet, men drøftar likevel nokre fagemne der han meiner det kunne vore nyttig med meir samarbeid.

I denne delen av intervjuet snakkar informanten ein god del om motivasjon og kor viktige medstudentane har vore for hans motivasjon. Han blir motivert av at medstudentar fortel kor langt dei har kome, at dei deler kunnskap og informasjon dei har arbeidd med og at dei fortel kvarandre om nyttig tilleggslitteratur dei har lese. Informanten reflektere rundt dette og undrar på om slik deling og informasjonsutveksling også kan føre til stress og virke demotiverande for andre studentar, sjølv om han sjølv ikkje opplever det slik.

Relasjonane til pedagogisk ansvarlege blir ikkje tema i dette intervjuet, men studenten gir ros for rask responstid på e-post dersom han hadde behov for hjelp og for gode forsøk frå lærar på å involvere alle i gruppa på felles møter i Adobe Connect.

Sjølv om informanten i intervjuet gjennomgåande gir uttrykk for at han har hatt godt utbyte av digitale samarbeidsverktøy avsluttar han intervjuet med det han kallar eit hjertesukk om at virtuelle klasserom og digitale verktøy ikkje kan erstatte dei fysiske møta på campus med medstudentar og pedagogisk ansvarlege.

5.2.3 Informant A3

I intervjuet kjem det tidleg fram at denne informanten har eit sterkt fokus på det som gir fagleg utbyte for studiet og at det å vere student på ei fleksibel utdanning skil seg frå eit ordinært på-campus studium. Han er tydeleg på at han kjenner seg som del av eit studentmiljø, men at dette er periodevis og mest knytt til når han er på samlingar på campus eller arbeider med oppgåver. Informanten skil vidare på forholdet han har til studentgruppa som eit heile og til kollokviegruppa, åtte medlemmar, som han er del av. Samhandlinga i heile gruppa er låg, informanten kjenner ikkje heile gruppa og finn det ikkje naturleg å drøfte problemstillingar knytt til oppgåver eller organisering av studiet i fora der heile gruppa kan delta, t.d. felles forum på LMS. Han har likevel følgd med på drøftingane som har funne stad, men er ikkje alltid nøgd med at dei pedagogisk tilsette ikkje har teke del. Dersom dei har gjort dette meiner informanten at dei ofte har kome seint med og gjerne svarar på sida av det som var sjølve spørsmålet.

Informanten er derimot særst nøgd med kollokviegruppa han er medlem av. Dei er sette saman ut i fr geografisk plassering, og dette har bidrege til at dei også kan møtast fysisk. Dette har dei gjort nokre gonger, i tillegg har dei brukt LMS, e-post og telefon. Han strekar undera at han har brukt eige rom på LMS for kollokviegruppa svært mykje til faglege oppgåver. Informanten seier at denne gruppa har vore viktig med omsyn til fleire forhold. Her har dei kunna syte og klage litt til kvarandre viss det er noko dei ikkje har vore heilt nøgde med, t.d. samsvar mellom pensum og eksamensoppgver. Vidare har dei oppmuntra kvarandre viss ein har slite med motivasjonen undervegs i oppgveskrivinga, og informanten trur dette kan vere spesielt viktig når dei startar sjølve arbeidet med masteroppgåva, i og med at dei d kjem til å vere mest på eiga hand.

På spørsmål om det å bli bekrefta av andre er viktig for han svarar informanten at dette ikkje er veldig viktig, han opplever at motivasjon for og progresjon i studiet er hans eige ansvar. Studenten er i det heile klar på at han skil studiet og privatlivet og grunngir dette med at det berre er tid til å gjere det ein skal faglege i studiet, han vel elles å prioritere det sosiale livet han allereie har utanom studiet.

5.2.4 Informant A4

Informanten viser til at sosiale relasjonar til medstudentane er viktig for at ein skal føle seg som del av eit studentmiljø. Han viser til at dei i første delen av studiet hadde ein god del gruppearbeid, noko som i all hovudsak skulle gjennomførast på Adobe Connect. Informanten føler at studentane blei kjende med kvarandre gjennom desse møta, i og med at det blei opplevd som et personleg mte. Dei var vanlegvis fem til seks deltakarar. Informanten seier noko om at det er viktig med ein meir uformell arena i motsetnad til LMS som blir formelt gjennom institusjonen. Kollokviegruppa og kullet har bruka Adobe Connect og mest Facebook til dette. Der kan dei dele meir personleg informasjon med kvarandre, slik at ein føler at ein bli betre kjende. Han opplever også dette som viktig for å halde kontakten mellom samlingane på campus, at ein på sett og vis har møtt kvarande sjølv om det berre er på nettet. Deltakarane i denne gruppa har gitt kvarandre sosial og emosjonell støtte, mest i samband med innleveringar. I tillegg har det vore god delingskultur mellom studentane og det er ofte medstudentar som har svara på forum i LMS og som har delt tips i samband med oppgåveløysing. Informanten har også sjølv vore med å bidrege til dette.

Informanten seier vidare at han synest det har vore ei god fordeling mellom gruppe- og individuelt arbeid og meiner at er natureleg med meir individuelt arbeid utover i studiet. Når det gjeld tilrettelegging for sosialisering forklarar informanten at dette stort sett har vore studentinitiert gjennom bruk av Facebook og e-post. Han meiner at institusjonen og dei pedagogisk ansvarlege i hovudsak har lagt opp til fagleg kontakt. Unntaket er Adobe Connect, der pedagogisk ansvarleg også deltok på nokre møter.

Samhandling og informasjonsutveksling på studiet har informanten blanda erfaringar med. Han opplever at det er mest studentar som har svara og kommentert i forum på LMS, dersom dei pedagogisk ansvarlege har delteke har dette ofte tatt lang tid eller ikkje funne stad i det heile. Dette meiner informanten ikkje oppmodar til studentaktivitet. I tillegg meiner han at det har vore vanskeleg å få til skikkelege møter på Adobe Connect med pedagogiske ansvarlege, dette mest grunna tekniske vanskar. Informanten uttrykker at desse møta fungerte betre når studentane var åleine.

5.2.5 Informant A5

Informanten omtalar seg sjølv som aktiv i gruppearbeid og i å søke samarbeid med andre. Han uttalar at han alltid har fungert godt i gruppearbeid. Derfor var han noko skuffa denne gongen fordi samarbeidet i gruppa som skulle arbeide saman første semesteret fungerte dårleg. Dette skuldast i følgje informanten at dei ikkje var samde om bruk av digitale verktøy, to gruppemedlemmar ville ha fysiske møter medan dei andre ville bruke Adobe Connect eller skrive saman på dokument på Facebook. Dermed oppstod det samarbeidsproblem. Informanten seier han kunne ha ønska seg sterkare involvering frå institusjonen for å løyse desse problema.

Slik eg forstår informanten melde to studentar seg ut av kollokviegruppa, og etter dette har informanten berre positivt å seie om denne gruppa. Dei har hatt møter i Adobe Connect, i tillegg har dei samlast på institusjonen i eksamensperiodar og førebudd seg saman. Dei har og utvikla gode venskap i denne gruppa.

Utover dette fortel informanten at han ikkje føler same tilknytninga til resten av gruppa, han skildrar at han opplever at gruppene har eksistert på sida av kvarandre med lite felles aktivitet, heller ikkje med grupper som har vore i geografisk nærleik.

Når det gjeld spørsmålet om å vere sosial med dei andre i fellesromma på Fronter eller Facebook viser informanten til mangel på tid. Dei faglege måla er viktigast for

studenten og han opplever ikkje at sosialisering med heile gruppa har noko å seie for resultatane. Frustrasjonar og faglege problem får utløp og blir løyste i dei fysiske møta med kollokviegruppa.

Informanten viser fleire gonger til at han har opplevd dei pedagogisk ansvarlege fråverande i digitale verktøy, men også i prosessen rundt problema i den første kollokviegruppa. Informanten etterlyser betre responstid i LMS og seier at hans inntrykk er at manglande svar førte til frustrasjon hos studentane. Han seier likevel at det har vore betre ved bruk av e-post, sjølv om det av og til har vore vanskeleg å få tak i dei pedagogisk ansvarleg då også.

5.3 Bruk av LMS, Adobe Connect, Facebook og e-post

5.3.1 Informant A1

Informanten er aktiv brukar av e-post i jobbsamanheng og dagleg brukar av Facebook til private formål. Han brukar Facebook til å halde kontakten med familie og venner, i tillegg er han medlem av gruppa som er etablert for masterstudiet. Han skildrar seg sjølv som lite aktiv i høve til offentleg publisering på Facebook eller andre Web 2.0- verktøy. Informanten er ikkje pålagt å bruke sosiale media i jobbsamanheng.

Det var viktig for informanten at masterstudiet var nettbasert i og med at han arbeidar i tillegg til studiet. Han har vore deltakar i ei kollokviegruppe, seks til åtte personar, som har hatt treff på Adobe Connect i samband med gruppearbeid. Informanten har ikkje hatt problem med å bruke verktøyet, men ytrar i denne samanhengen at kanskje ikkje alle studentane deler denne oppfatninga. I tillegg seier han at han kunne ønska seg tilgang på jobb, slik at han kunne vore noko meir fleksibel i høve til tidspunkt for møta. Det har vore ei utfordring å finne eit tidspunkt som høver for alle. Gruppa har hatt noko varierende kapasitet på breibandet i heimane, noko som har medført at nokre hadde problem med lyd og bilete. Informanten gir klart uttrykk for at han kunne tenkt seg å bruke Adobe Connect langt meir enn det har vore brukt i studiet og han har allereie teke kontakt med institusjonen for å få rettleiinga på masteroppgåva på nett. Vidare seier informanten at han fann det særskilt nyttig å bruke Adobe Connect i samband med refleksjonsoppgåver, då fann han det mykje betre å kunne møtast i staden for å utveksle skriftleg informasjon. Han viser til eit konkret døme, at dersom oppgåva er å reproducere innhald frå ein tekst kan ein fint fordele oppgåva og skrive på eiga hand, for

så å setje det saman til ei oppgåve. Dersom oppgåva er å reflektere over t.d. ei problemstilling eller ei ytring blir dette betre dersom ein kan bruke dialog.

Institusjonen har førebels vore lite villige til å prøve rettleiing via Adobe Connect eller Skype, informanten trur dette skuldast at ikkje alle dei pedagogisk ansvarlege er like komfortable med verktøyet. Her er det likevel skilnadar mellom personar, ein av føreleserane har hatt førelesingar for heile kullet på Adobe Connect.

Etter at arbeidet i kollokviegruppa som var oppretta av institusjonen var over har informanten halde fram samarbeidet med to studentar frå gruppa. Dei har brukt Facebook og e-post hyppig for å halde kontakten, først og fremst for å halde kvarandre i gang, motivere til vidare innsats og støtte opp arbeidet med masteroppgåva.

På spørsmål om korleis institusjonen sitt opplegg med forum på LMS har fungert, svarar informanten at det var litt bruk i byrjinga av studiet. Då kom det i gong drøftingar rundt refleksjonsark som blei leverte inn. Han fortel vidare at det etter kvart blei mykje problem med tilgangar til innhaldet som blei lagt ut, dette blir omtala som trøttande, særskilt at ein måtte hente innhald fleire stader. Informanten seier ikkje noko om svartid eller om dei pedagogisk ansvarlege var til stades for lite eller nok i dette forumet.

5.3.2 Informant A2

Informanten les nokre bloggar på fritida, i tillegg brukar han Instagram og Facebook. Etter eige utsegn les han helst, men publiserer av og til ting sjølv. I jobbsamanheng brukar han e-post, i tillegg er det eit uttalt krav til å halde seg oppdatert på det som blir lagt ut på intranettet til bedrifta. Informanten gir ikkje noko klart bilete av korleis han oppfattar seg sjølv som brukar av digitale verktøy og sosiale media.

Informanten skildrar ein studiekvardag med bruk av Facebook, Adobe Connect og LMS. Han gir uttrykk for å ha hatt sær gode erfaringar med Adobe Connect, han kunne tenkt seg å ha brukt det mykje meir i studiet. Likevel, informanten finn det ikkje berre lett å seie dette, i og med at han vei at fleire medstudentar syntest det var vanskeleg å bruke verktøyet. Informanten viser til teknisk problem med dårleg lyd som ei utfordring, men peikar i hovudsak på utfordringar knytt til sjølve bruken av programvaren. Han fortel t.d. at ikkje alle forstod systemet med handsopprekking, at fleire gløymde å slå av mikrofonen slik at dei snakka i munnen på kvarandre og at dette førte til at fleire vegra seg for å bruke verktøyet. Sjølv gir informanten fleire gonger klart uttrykk for at han kunne tenkt seg å brukt Adobe Connect mykje meir. Han viser til

at for han er det særst viktig å samtale med medstudentane, også mellom samlingane på campus. Han kunne også tenkt seg å bli betre kjent med andre studentar enn dei han var på gruppe med, i og med at den geografiske spreia er stor kunne Adobe Connect vore brukt til dette. På spørsmål om kva som kan vere årsaka til at dei ikkje har brukt verktøyet meir på studiet seier informanten at han trur dei burde brukt meir tid på å lære seg verktøyet skikkeleg slik at dei kunne hatt fleire førelesingar og gruppemøter på nett. Informanten kunne også ha tenkt seg at fleire av førelesinga blei strøyma og gjort tilgjengelige etterpå.

Informanten tek opp også eit anna tema i refleksjonane rundt Adobe Connect. Han peikar på at møta der var viktige for relasjonane mellom studentane. Dei stoppa nokre gonger igjen etter at førelesaren hadde forlate møtet og snakka saman. Informanten følte at dei på denne måten kom nærare kvarandre slik at kontakten blei betre på neste samling på campus.

Når det gjeld bruken av e-post fortel informanten om kort responstid og gode svar dersom han har sendt e-post til dei pedagogisk ansvarlege. Han har også syntest det har vore greitt at desse har vore til stades på møta i Adobe Connect og på Facebookgruppa til studentane. Informanten rosar førelesar for å ha oppmoda alle til å delta i møta på Adobe Connect med direkte spørsmål til kvar og ein som var med.

Facebook har vore lite i bruk i studentgruppa, i følgje denne informanten. Dette gjeld både i kollokviégruppa og i gruppa heile studentkullet har oppretta. Det var noko bruk i starten, men problema starta då kollokviégruppa hadde gjort seg einige om å dele skriftleg materiale på Facebook. Dette var det ikkje alle som ville, trass i at ein var samde, og dette skapte frustrasjon og problem for det vidare arbeidet. Informanten fortel at dette skuldast at nokre ikkje fekk til redigeringa på Facebook og han antyder at det gjaldt dei som var eldst i gruppa.

Bruken av LMS kjem denne informanten mest inn på i høve til eigen motivasjon, men han seier også noko om bruken. Han opplever det som positivt at ein hadde drøftingar i forum, men stiller seg litt kritisk til at det for det meste var medstudentar som svara på spørsmål. I tillegg seier informanten at han nok kunne vore flinkare til å delta sjølv også på desse foruma.

Som ein generell refleksjon til slutt på spørsmål om bruk av digitale verktøy og sosial web har gjort studiet betre for informanten svara han at han ser det som heilt avgjerande

å ha t.d. Adobe Connect og eit LMS for å kunne gjennomføre og tilby ei fleksibel utdanning. Han seier at dette var den einaste moglegheita han hadde til å gjennomføre ein mastergrad grunna livssituasjonen elles.

5.3.3 Informant A3

Informanten brukar i hovudsak Instagram i dagleglivet. Han brukar også litt Facebook i tillegg til LMS i samband med studiet og e-post i høve til jobb. Han oppgjer å bruke Instagram dagleg, Facebook eit par gonger i veka.

Informanten fortel at dei har brukt LMS, Facebook, e-post og Adobe Connect på utdanninga. No har han i tillegg ein rettleiar som ønskjer å bruke Skype under rettleiinga på masteroppgåva. Informanten fortel at han har ikkje noko har brukt Skype og at det vil bli ei ny erfaring.

LMS er viktig for denne informanten, han framhevar dette verktøyet som svært nyttig fleire gonger i løpet av intervjuet. Han fortel at han har brukt dette i tidlegare studiar og framhevar eit tydeleg forbettringspotensiale i høve til korleis det er blitt brukt på dette masterstudiet. Han peikar på fleire forhold som han har opplevd betre før. For det første hevdar han at det stort sett berre har vore studentdrivne drøftingar i forumet, han kunne i større grad ønska seg svar frå dei pedagogisk ansvarlege. For det andre peikar informanten på at han saknar kontinuerlig oppdatering dersom ein først legg opp til å bruke eit LMS. Dei har opplevd at noko informasjon har blitt sendt på studentepost og noko har blitt publisert i LMS-et. Dette finn informanten frustrerande i ein travel kvardag. For det tredje viser informanten til at det blei lagt opp til ei form for obligatorisk deltaking i foruma på LMS-et. Dette genererte i følgje informanten aktivitet i starten, men i og med at dei pedagogisk ansvarlege ikkje følgde opp med kommentarar fall aktiviteten etter kvart bort. Det blei, som informanten seier det, stilt spørsmål, men når desse ikkje blei svara på så blei ikkje nye spørsmål stilte.

Til slutt har informanten også nokre meiningar om innhaldet på LMS-et. Han strekar under at informasjonen må vere tydeleg, klar og korrekt og at det må rettast opp i feil dersom slike ligg føre. Her er ikkje informanten nøgd med bruken så langt. På direkte spørsmål om i kva grad studenten sjølv har vore aktiv på felles drøftingsfora på LMS-et er svaret frå informanten at han ikkje har bidrege sjølv. Han oppgjer tidspress som årsak til dette.

Trass i desse innspela er LMS-et det som har vore viktigast for denne informanten så langt i studiet, saman med bruk av e-post. Han viser til at kollokviegruppa, åtte studentar, oppretta si eiga mappe i LMS-et som dei har brukt til utbreidd samarbeid og erfaringsutveksling. I tillegg har dei etter kvart som dei blei betre kjende brukt e-post og telefon seg i mellom. Informanten er tydeleg på at det er i denne gruppa det er naturelg for han å søke støtte når han slit med å forstå eller å komme vidare i studiet. I tillegg er det her dei luftar frustrasjonar i høve til manglande svar på spørsmål i LMS-et eller andre problem dei opplever, t.d. med omsyn til eksamen, pensum m.m. Denne gruppa har også hatt fysiske møter.

I høve til bruken av Facebook på studiet har dette vore avgrensa til ei felles gruppe for heile kullet. Her seier informanten at det har vore liten aktivitet, han sjølv har ikkje bidrege i det heile. Han har ingenting i mot at dei pedagogisk ansvarlege har vore deltakarar i denne gruppa, det er ikkje årsak til hans manglande deltaking. Han seier at det ville ikkje vore naturleg for han å søke emosjonell støtte, oppmuntring eller liknande i denne gruppa uansett, han føler ikkje at han kjenner medstudentane godt nok til dette. Informanten synest ikkje at Facebook har hatt ein sosialisierende effekt på masterkullet.

Når det gjeld Adobe Connect har informanten blanda kjensler til dette verktøyet. Dei brukte det i starten av studiet til samlingar med pedagogisk ansvarleg og kollokviegruppa. Det første møtet gjekk dårleg grunna tekniske vanskar, informanten gir uttrykk for at han trur det øydela noko for den vidare bruken. Dette møtet måtte avbrytast, slik at ein kunne få i stand eit nytt møte med personell frå IT-avdelinga på institusjonen til stades. Dette møtet gjekk betre teknisk, alle fekk delta. Informanten likte ikkje dette verktøyet noko særleg. Dei fekk gjort det dei skulle, men informanten skildra heile situasjonen som klein. Han viser til dei små vindauga med ansikta til studentane, i tillegg var han ikkje komfortabel med måten undervisinga blei organisert på. Han seier til slutt at han ville hatt mykje betre utbyte av denne undervisinga dersom ho kunne gått føre seg ansikt til ansikt. Han hevdar også at han trur han snakkar for heile gruppa.

Som ei oppsummering viser denne informanten ofte til at ei fleksibel utdanning er ein kamp om tida. Derfor vil han ha mest mogeleg effektiv tidsstyring, slik at når han har sett av tid til å studere så må det som skal brukast av verktøy ikkje bli ein tidstjuv eller ha liten nytteverdi.

5.3.4 Informant A4

Facebook og e-post er dei verktøya denne informanten brukar til vanleg. Facebook blir brukt på fritida og i frivillig arbeid. E-post blir og bruka aktivt i jobbsamanheng.

Informanten har ikkje krav til bruk av sosiale web i jobb. Han har brukt LMS, Facebook, e-post og Adobe Connect på studiet.

Informanten skildrar bruken av eit LMS som heilt nødvendig på eit deltidsstudium, ein må som student ha ein link til institusjonen. LMS-et har vore brukt til informasjon og innleveringar av eksamenar m.m. I tillegg har dei hatt drøftingsforum på LMS-et.

Informanten fortel at studentane kunne stille spørsmål til dei pedagogisk ansvarlege på dette forumet, men han er tydeleg på at dette ikkje har fungert etter intensjonen. Han fortel om lang responstid og korte svar. Han oppgjer normal responstid for han som innanfor ei arbeidsveke. Det som derimot har fungert på forumet er svar frå medstudentar. Informanten opplever dette som veldig greitt, særskilt sidan ein arbeider med same problemstillingane. Han fortel i tillegg om ein fin delingskultur mellom studentane, ein tipsar kvarandre undervegs i arbeidet.

Medan informanten skildrar bruken av LMS som formell og fagleg har han ei anna oppfatning av bruken av Facebook. Heile masterkullet har ei felles gruppe på Facebook, denne er starta av studentane sjølve, ikkje frå institusjonen si side. Her er også ein av dei pedagogisk ansvarlege medlem, så vidt informanten hugsar. Han skildrar denne bruken som privat sosial. I dette legg han m.a. deling av bilete studentane mellom, emosjonell støtte rundt innleveringar og at ein skriv noko om korleis det har gått på innleveringar og eksamenar. Informanten seier vidare at han finn bruken av Facebook å vere styrkande for relasjonen mellom studentane, han føler at han har møtt dei andre litt mellom samlingane på campus når dei har hatt litt kontakt på Facebook. På spørsmål om deltakinga frå dei pedagogisk ansvarlege i gruppa har noko å seie for informanten svarar han at det har inga praktisk tyding verken i positiv eller negativ retning.

Institusjonen brukte Adobe Connect i første semesteret. Trass i tekniske vanskar meiner informanten at dette var som eit personleg møte og at det dermed var viktig for relasjonane mellom studentane. Informanten trekk spesielt fram møta der dei berre var fem-seks studentar til stades som nyttig. Då fungerte også systemet betre teknisk. Informanten er tydeleg på at institusjonen virka å ha lite erfaring med systemet, han peikar på dårleg forbindelse med skulen og dårleg lyd og seier direkte at det var ikkje studentane som var problemet i høve til bruken av Adobe Connect. Resultatet av

problema med bruken av verktøyet var sviktande motivasjon og ei kjensle av at ein kasta bort tida, derfor tok kollokviegruppa ei felles avgjersle om å ikkje bruke Adobe Connect vidare i studiet. Informanten sjølv kunne ha ønska seg mykje meir bruk av verktøyet, også frå institusjonen si side. Han peikar på at dei blei førespegla eit nettbasert studium, men at det i realiteten er blitt mindre undervising, i og med at ein planlagt studiedag i veka med samling på Adobe Connect fall bort.

Sjølv om det har vore tekniske utfordringar og mindre bruk enn planlagt av digitale verktøy meiner likevel informanten at bruken av sosial web har påverka studiet i positiv retning. Han seier at det gjer det mogeleg og enklare å gjennomføre eit slikt studie i tillegg til jobb og familie, framfor alt er det lettare å motivere seg til ei samling på internett enn ein heil reisedag til institusjonen.

5.3.5 Informant A5

Informanten brukar mykje Facebook og e-post i det daglege. I tillegg så brukar han generelt mykje Internett til å leite fram informasjon om hobbyar og andre interessefelt, han framhevar at han likar å engasjere seg i meningsutvekslingar og debattar. På studiet har informanten brukt LMS, Adobe Connect, Facebook og e-post.

Informanten skildrar bruk av Facebook først og fremst i kollokviegruppa. Der skreiv dei m.a. på eit felles dokument når dei arbeidde med gruppeoppgåver. Dette opplevde informanten som nyttig for sin eigen del. Han opplevde gruppemedlemmar som trakk seg og heller ville møtast fysisk, dette fann han underleg med tanke på at studiet i utgangspunktet var framstilt som delvis nettbasert. Dermed var det viktig for han å vere open for å ta i bruk nye verktøy. På gruppa hadde dei ein medstudent som ikkje kunne møte på campus, dermed var det spesielt nyttig med digitale verktøy.

Informanten deler ulike erfaringar med omsyn til bruken av Adobe Connect. Han meiner det har blitt brukt alt for lite på studiet og at tekniske vanskar gjorde det vanskeleg å vere særleg fleire enn tre studentar samstundes. Informanten fortel at det var positivt å sjå medstudentane, men at ikkje alle brukte kamera. Dermed opplevde han at det var vanskeleg å kommunisere, særskilt sidan det var i høve til reflekterande oppgåver verktøyet blei mest brukt. I ein periode av studiet var opplegget felles med ein anna masterutdanning og då fekk informanten sett fleire førelesingar i opptak på Adobe Connect. Dette var svært nyttig for informanten, men han gir uttrykk for at dette berre var tilgjengelig i denne samarbeidsperioden.

Når det gjeld Facebook skildrar informanten eit verktøy for samskriving som dei nytta i starten av studiet. Dette fungerte godt for han, men stansa opp grunna ulike oppfatningar om vidare bruk i gruppa. Slik eg forstår informanten gjekk dette på at ikkje alle fekk til eller ville bruke dette verktøyet. Utover dette fortel informanten at aktiviteten i den felles Facebookgruppa som studentane oppretta har vore heller låg, her kunne informanten ha ønska seg meir aktivitet. På spørsmål om kvifor det var lite aktivitet fortel informanten at han sjølv heller ikkje har vore særleg aktiv. Det byrja godt, men så fall aktiviteten raskt. Informanten peikar på tidspress som årsaka til dette.

LMS-et har vore nytta til informasjon og spørsmål til pedagogisk ansvarlege. Her kommenterer informanten responstid eller respons i det heile som ei gjennomgåande utfordring, han brukar ord som tilfeldig med omsyn til om det kom respons. Det same gjeld ved spørsmål på e-post, men her har responsen vore betre.

Som ei oppsummering blei informanten spurt om sosial web representert ved Adobe Connect og Facebook hadde hatt noko å seie for resultat han har oppnådd så langt i studiet? Til dette svarar informanten tydeleg nei.

6 Drøfting

Hovudproblemstillinga for denne oppgåva har vore ***Korleis omtalar masterstudentar tydinga av sosial web for å realisere egne forventningar og målsettingar i fleksible utdanningar?*** I intervjuet spurde eg informanten om ulike tema knytt til denne.

Forskingsspørsmål 1) *Korleis skildrar masterstudentane eigen motivasjon, egne målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?* blir behandla i kapittel 6.1 og forkingsspørsmål 2) *Korleis omtalar og vurderer studentane kva tyding bruk av sosial web har for motivasjon og realisering av målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?* i kapittel 6.3, kapittel 6.2 er å forstå som eit bakteppe for framstillinga av forkingsspørsmåla. I den vidare drøftinga av funna i intervjuet vil eg fokusere på kva tidlegare forking skildra i kapittel 2 og teoretiske perspektiv frå kapittel 3 kan bidra med i høve til å forklare funna. I tillegg vil eg bruke sjølve funna frå eiga dataanalyse for å drøfte problemstillinga.

Eg følgjer same inndeling i drøftinga som eg har følgd i presentasjonen av funna.

6.1 *Motivasjon, meistring og målsetjing*

Alle informantane i utvalet seier tydeleg at dei har ei målsetjing om å oppnå ei fagleg fordjuping innan fagfeltet. Informant A1, A2 og A5 er klare på at dette er hovudmålsetjinga for deira del. Informant A3 og A4 er i tillegg opptekne av at ein mastergrad med den fagleg fordjupinga denne inneber kan brukast i karrieresamanheng anten innanfor eller utanfor sektoren dei arbeidar i p.t. A1 uttalar også noko i same retninga, men er ikkje like tydeleg på dette punktet.

Kva seier så desse uttalanane om målsetjing og forventingar? Dersom ein ønsker å fordjupe seg innan eit fagfelt der målet er auka fagleg kunnskap kan ein definere dette som eit meistringsmål medan målet om ein mastergrad for å gjere karriere meir kan sjåast på som eit prestasjonsmål. I intervjuet kjem det ikkje fram noko informasjon som indikerer at ein arbeidar annleis med mastergraden ut i frå kva type mål ein har. Alle informantane er tydelege på at dei har satt seg delmål undervegs, desse er å levere og bestå studiekraft og eksamenar. Slik sett høver dei bra med funna hos Rønning (Rønning, 2009), sjølv om hennar utval ikkje berre bestod av informantar som hadde relevant høgare utdanning frå før, slik tilfellet er med mitt utval. Likevel, informantane mine verkar trygge på at dei skal klare studiet, sjølv om dei har ulike formuleringar rundt dette. Ein informant viser til at andre klarar å gjennomføre ei slik utdanning, då kan han også gjere det, ein annan støttar seg på at han har klart høgare utdanning før, så kvifor ikkje no? I desse utsegna ligg det forventing om meistring i tråd med Bandura sin teori om at tidlegare opplevingar av meistring gir tru på ny meistring, tidlegare omtala som efficacy expectations (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 153). Rønning skriv i si innleiing at dersom fleksible studentar møter vanskar og utfordringar i studiet vil studentar med «(...) positive efficacy expectations (...) meet the challenges and not withdraw from the situation (Rønning, 2009, s. 449). Dette relaterer Rønning til at tidelegare positive meistringsopplevinga vil gjere at studenten sjølv er viss på at eigen innsats og vilje vil føre til at han klarer å løyse oppgåvene (2009, s. 449). Dette perspektivet er i tråd med prinsippet om å vere agent i eige liv ([jf. 3.1](#)). Desse funna harmonerer godt med funna i intervjuet mine, fleire av informantane har teke etter- eller vidareutdanning tidlegare, dei gir uttrykk for at dei veit kva som skal til for å lukkast. Tre av informantane var også opptekne av at mastergraden kunne få noko å seie utover personleg og fagleg vekst, dei peika på andre karrieremoglegheiter eller sterkare tyngde dersom dei skulle søkje på stillingar. Ein kan tolke desse svara dit at denne målsetjinga

om ein mastergrad kan bli viktigare enn sjølve den faglege utviklinga, den kan bere i seg eit insentiv i høve av t.d. høgare status eller høgare løn. I funna finn eg grunnlag for å seie at dette kan vere ei underliggande drivkraft, men at fokuset likevel er sterkast på å prestere godt fagleg, studentane stiller krav til seg sjølve om å oppnå gode resultat, sjølv om dei har ein travel studiesituasjon. At alle informantane først nemner fagleg utvikling og fordjuping underbyggjer, slik eg ser det, dette. Rønning viser til at hennar funn gir grunnlag for å hevde at studentar med tidlegare høgare utdanning er meiningsorienterte i læringa si, dette gir høgare kvalitet på læringsutbyttet (Rønning, 2009, s. 457), i motsetnad til studentar som er nye innanfor høgare utdanning, dei treng tid til å tilpasse seg eit akademisk nivå på eiga læring (2009, s. 457).

Det er ikkje berre målsetjingane som viser at fagleg fordjuping er hovuddrivkrafta for studentane. Det same gjeld motivasjon. Eg vil kome meir inn på motivasjon i neste kapittel i samband med relasjonane til medstudentar og fagansvarlege, men vil likevel peike på eit grunnleggjande forhold med motivasjon. Eg spurde alle informantane om motivasjonen for å ta eit masterstudium kunne vere knytt til akademisk status, høgare posisjonar i arbeidslivet eller høgare løn. Alle informantane gav uttrykk for at den sterkaste motivasjonen for å søkje på utdanninga og for å gjennomføre var den fagleg fordjupinga, ønsket om å lære meir og målet om ei utdanning dei ønska seg. Slik sett kan påstanden i forskingsspørsmålet om motivasjon styrkast av denne oppgåva, studentar i fleksible utdanningar kan seiast å vere «eksistensielt motiverte», slik Børsheim (2012, s. 3) hevdar. Utsegna *eksistensielt motiverte* blei henta frå ein studieansvarlig i eit av intervjua i undersøkinga hennar. Børsheim viser til at mange av studentane hadde utdanninga som første og einaste val, dei hadde ofte tilpassa familielivet til ein periode med studiar og den fleksibel utdanninga var det einaste reelle alternativet for å få den utdanninga dei ønska seg (2012, s. 13). Dette høver godt til funna i intervju mine, informantane var veldig tydelege på at dei måtte vere strukturerte, målbevisste og effektive.

Korleis skal ein så passe denne motivasjonen inn i høve til tanken om meistringsforventning (Bandura) og SDT (Ryan & Deci)? Det kan vere nærliggande å slutte at studentane er indre motiverte sidan dei må gjere krevjande val i høve til livssituasjonen elles og si eiga fritid. Ut i frå funna i intervju mine vil eg skildre motivasjonen slik:

Tabell 3 Modell for typar motivasjon basert på funn i intervjua

Aktivitet	Meistringsforventning/ sjølv effektivitet	Ytre motivasjon	Indre motivasjon
Studentane søker på utdanninga	Studentane har teke høgare utdanning før, dei er trygge på at dei kan meistre utdanninga Meistringsforventning	Målet om ein mastergrad Identifikasjon	Ønske om å lære meir, fordjupe seg i fagfeltet
Deleksamenar Studiekrav	Sjølv- effektivitet Trua på at berre ein legg ned ein innsats så vil ein klare oppgåva	Desse må ein stå på for å kunne fullføre studiet Identifikasjon	Ønske om å lære meir, fordjupe seg i fagfeltet
Masteroppgåve	Sjølv- effektivitet Trua på at berre ein legg ned ein innsats så vil ein klare oppgåva	Sjølvbestemt, det endeleg målet kan bli nådd Integrert regulering	Ønske om å lære meir, fordjupe seg i fagfeltet

I tabellen over har eg skildra ei meir samansett forståing av motivasjon. Eg opplevde at informantane fann det vanskeleg å skilje mellom forventingar, målsetjingar og motivasjon. Kanskje kan dette forklarast med at når me snakkar om eigen motivasjon er det ikkje lett å peike på berre eit tilhøve, det er som regel fleire årsakar som spelar inn. I kapittel 6.2 og 6.3 kjem eg attende til om denne motivasjonen blir styrka i løpet av utdanninga som ei følgje av bruk av sosial web.

Forventninga om meistring og ein eksistensiell motivasjon kan forklare kvifor andre tilhøve enn motivasjon og manglande ferdigheiter kan forklare fråfall i denne typen utdanningar. Børsheim spurde faglærarar og fagansvarlege på fleksibel utdanningar om årsakar til fråfall. Desse gav opp manglande fagleg styrke og motivasjon som årsakar til dette (Børsheim, 2012, s. 19). I drøftinga svekker Børsheim desse påstandane med å peike på at studentane ikkje ville søkt desse utdanningane dersom dei ikkje var

motiverte (2012, s. 19). Ho peikar i staden på at forventingane studentane hadde til studiet anten ikkje blei innfridde, at institusjonen sin førehandsinformasjon om studiet gav feil forventingar eller at opplegget på studiet ikkje kunne kombinerast med livssituasjonen elles (2012, s. 19).

Studiebarometeret er ein nettstad⁹ frå Nokut som basert på data frå ei nasjonal undersøking viser studentane si oppfatninga av studiet dei deltek på. Studiet eg har forska på har ein svarprosent på 52% i 2014¹⁰, svara er organisert etter skala 1-5 (1 = ikkje einig og 5 = heilt einig). På spørsmålet «Jeg går på det studieprogrammet jeg helst ville gå på» blir snittskåren 4,9. Denne skåren viser, etter mi meining, at informantane mine går på eit studium dei vil gå på og at dei i utgangspunktet er motiverte.

6.2 Samhandling, relasjonar og studenttilværet

Målsetjinga mi med spørsmåla rundt desse tema var å få fram informasjon som kan vere grunnlaget for å forstå om studentane har føresetnadar for å bruke sosial web i studiet. Kapitelet er ikkje å forstå som eit eige forskingsspørsmål men meir som eit avdekkande førearbeid for forskingsspørsmål to, jf. kapittel 6.3.

Alle informantane gjer uttrykk for at dei er del av eit godt og inkluderande studentmiljø. I utgangspunktet skil dei mellom arbeidet i kollokviegruppene og heile studentmiljøet. Samlingane på campus har vore viktige for alle, det er då dei har møtt heile kullet og vore saman. Det er også her at relasjonane til faglærarar har vore best, i den tradisjonelle konteksten med førelesingar på campus.

Nokre av informantar har opplevd vanskar i høve til kollokviegruppene som blei oppretta av institusjonen i starten av studiet. I desse gruppene skulle dei arbeide med felles oppgåver, noko som førte til utfordrande problemstillingar. Slik eg forstår informantane gjekk dette mest på usemje rundt korleis ein skulle arbeide med oppgåvene, i tillegg til at det skapte frustrasjon med omsyn til progresjon i arbeidet. Etter at ein hadde avklart utfordringane, t.d. med at gruppestrukturen blei endra grunna fråfall eller byter, gav alle informantane uttrykk for at kollokviegruppene fungerte svært godt og at dei var viktige for arbeidet med studiet.

Kollokviegruppene er blitt brukte til både fagleg og emosjonell støtte. Her har ein drøfta utfordringar knytte til organiseringa av studiet, t.d. samsvar mellom

⁹ <http://www.nokut.no/Om-Studiebarometeret>

¹⁰ http://www.studiebarometeret.no/Sammenligne/235_MASTHEL5

undervising/pensum og eksamenar, men ein har også fått støtte dersom ein har slitt med motivasjonen eller progresjonen i arbeidet. Ein av informantane seier at har trur at kontakten med gruppa kan bli ekstra viktig i arbeidet med masteroppgåva, for då er ein på eiga hand. Dette punktet kan ein knyte til sosiokulturelle perspektiv på læring, fellesskapet styrkar og hjelper individet. Vidare kan det seiast å styrke motivasjonen, Chen og Jang drøftar omgrepet kontekstuell støtte som er viktig i SDT. Dei hevdar at «Individuals absorb ‘nutrients’ from social interactions that provide support for autonomy, competence and relatedness, the three basic needs» (Chen & Jang, 2010, s. 742). Som me skal sjå seinare er det, etter mi meining, eit større potensiale for at studentane kan bruke sosial web i større omfang til dette føremålet.

Når det gjeld kva som er viktigast for at dei har klart studiekrava så langt svarar alle informantane at det er deira eiga evne til sjølvregulering, evna til å setje seg mål og å administrere eige liv slik at dei har nok tid til å studere som er nøkkelen. Ingen legg avgjerande vekt på kollokviegruppa eller relasjonen til faglærer og medstudentar, sjølv om det fon ore av informantane har vore viktig.

Dette skil seg litt frå Rønning sine tal, særskilt når det gjeld relasjonen til faglærer. I hennar studie hadde den største gruppa høgare utdanning frå før, 40%. Det er derfor ein potensiell feilkjelde i å bruke hennar materiale, i og med at eg berre har tilgang til resultatata frå heile studien. Denne omfattar også studentar frå vidaregåande som tar førstegongs høgare utdanning og nokre vaksne studentar som tar fag på vidaregåande nivå. Likevel, tala i Rønning sin studie viser at 64% vender seg til rettleiar dersom dei har faglege spørsmål, 33% til medstudentar (Rønning, 2013, s. 12). Som sagt så er ikkje denne studien utan vidare kompatibel med min studie, det kan sjølvstundt hende at overvekta av studentar som kontaktar rettleiar har liten studieerfaring frå før.

Børsheim held fram nokre suksesskriteria i fleksible utdanningar som delvis kan knytast til relasjonar: 1) Gode rutinar ved byrjinga av studiet 2) godt planlagde studieår og god informasjon om planane, 3) jamn fordeling av arbeidsbyrdane, 4) tett oppfølging av studenane og 5) fleksibilitet i høve til skiftande behov hos studentane (Børsheim, 2012, s. 21). Særskilt pkt. 3-5 viser at gode relasjonar mellom faglærarar og studentar kan vere viktig.

I lys av dette kan ein sjå på resultatata frå Studiebarometeret for utvalet i mi masteroppgåve. Dei skorar under tre, toppscore fem, på spørsmål om kvaliteten på

tilbakemeldingane på eige arbeid (2,7), den individuelle oppfølginga av studenten (2,9) og korleis kritikk og synspunkt frå studenten blir følgde opp (2,8)¹¹. Desse tala kan indikere at det vil vere noko å hente i høve til tettare oppfølging av studentane og meir samarbeid student-student og student-institusjon på dette studiet. Det kan likevel vere slik, etter mi min meining, at informantane si sterke sjølvregulering kan vere like utslagsgivande for dette som institusjonen si tilrettelegging. Det ser ut til at informantane i stor grad prioriterer individuelt arbeid, fordi dette gir best progresjon og sikrar at studiet kan gjennomførast. Det er likevel eit paradoks at sosiokulturelle perspektiv ofte ligg til grunn for korleis ein ser føre seg at læring skjer i fleksible utdanningar (Salmon, 2002), medan det ser ut til at evna til sjølvregulering og sjølveffektivitet er det som styrer om ein lukkast eller ikkje, og dette fører i neste steg til at ein arbeider på eiga hand.

Kort dratt saman kan ein seie at informantane mine viser til at relasjonar til medstudentar og faglærarar er viktig og ønskeleg, men ikkje utslagsgivande for gjennomføringa av studiet. Eg vil følgje dette opp i drøftinga i neste kapittel for å sjå om dette kan forklare funna som viser relativt liten bruk av sosial web.

6.3 Bruk av LMS, Adobe Connect, Facebook og e-post

Informantane skildrar seg sjølve som brukarar av nokre digitale verktøy som høyrer inn under det overordna omgrepet sosial web i dagleglivet, alle brukar Facebook, nokre Instagram og alle brukar e-post. Frekvensen varierer frå kvar dag til fleire dagar i veka. Ingen av studentane har krav om å bruke eller brukar frivillig slike verktøy i jobbsamanheng, unntaket er e-post.

I studiet har dei brukt Adobe Connect, Facebook, LMS og e-post. E-post har i all hovudsak vore brukt til intern kommunikasjon i kollokviegruppene og for å kome i kontakt med faglærarar/rettleiari. Informantane fortel at det har vore fagleg spørsmål, men at dei også har gitt kvarandre emosjonell støtte og motivert til vidare satsing.

Dette masterstudiet er lyst ut som eit dels nettbasert studium, noko som eg har vist tidelegare at høver til definisjonen av fleksible utdanningar som eg legg til grunn i denne oppgåva. I teorikapital brukte eg Gilly Salmon (Salmon, 2011) sin modell som eit døme på korleis ein kan organisere eit vellukka nettbasert læringsmiljø. Det er viktig å hugse at hennar modell peikar i hovudsak mot læringsmiljø som berre er på nett i den

¹¹ http://www.studiebarometeret.no/Sammenligne/235_MASTHEL5

vidare drøftinga, ein kan ikkje sjå bort frå tydinga av på-campussamlingane som finn stad i studiet eg har forska på. I modellen peikar Salmon på at målsetjinga er nettbasert interaksjon mellom grupper av studentar med faglærar som rettleiar og støtte (2011, s. 31). Eg minner om at eg i teoridelen peika på at modellen skal brukast som referanseramme for informantane sin aktivitet ([jf. 3.2](#)).

Salmon sitt første stadium handlar om tilgang og motivasjon (2011, s. 33). Informantane mine oppgjer ingen problem i høve til å få tilgang til LMS-et eller Facebook. Det er også tydeleg at informantane er komfortable med bruken av e-post. Den eine informanten fortel at kollokviegruppa har oppretta ei eiga mappe i LMS-et, noko som kan vise at ein er familiær med bruken av slike verktøy. Det kan sjå ut som om det har vore større utfordringar knytt til bruken av Adobe Connect, alle informantane peiker på tekniske problem med lyd og bilete. Informantane er likevel stort sett tydelege på at dei er motiverte for å bruke Adobe Connect meir enn dei har gjort til no i studiet, eit døme på dette er at ein av informantane ønsker seg rettleiing ved hjelp av dette verktøyet. Ein informant er meir kritisk til bruken av verktøyet, han meiner at dei tekniske vanskaner og avbrota i det første møtet var demotiverande og gav liten lyst til å halde fram. Dette får delvis støtte hos andre informantar, i den eine kollokviegruppa hadde dei prøvde fleire gonger, men gav til slutt opp.

Slik eg ser det finst det høg motivasjon blant informantane, med eit unntak, for å ta i bruk nye digitale verktøy eller media som dei ikkje er kjende med frå før.

Tilbakemeldingane frå informantane viser likevel at det ikkje ser ut til at institusjonen har eit godt nok opplegg for å sikre at studentane kommer skikkeleg i gang med å bruke desse verktøya. Fleire av informantane uttrykker at faglærarane verkar ukomfortable med verktøyet og at dei har lita erfaring med bruken. Informantane meiner at ein burde tatt seg betre tid til å lære å bruke Adobe Connect og at meir av innhaldet i studiet kunne vore formidla via dette verktøyet. På ei anna side gir dei også uttrykk for at fleire medstudentar har vore kritiske til og ukomfortable med verktøyet, og at dei i staden ønsker å møtast fysisk.

Funna i intervju viser at den interaktiviteten som oppstå stort sett er studentdriven. Dette viser seg igjen i omtalen av bruken av forum i LMS-et. Fleire av informantane opplever at forumet blir drive fram av medstudentar som svarar, og at lang responstid og ikkje tilfredstillande svar frå faglærarane resulterer i at studentane mistar motivasjonen for å bruke dette verktøyet. Biletet er likevel todelt, informantane seier

sjølve at dei har bidrege lite i foruma, og viser då til tidspress, at ein gjer det som er strengt nødvendig for å meistre ein travel kvardag.

Bruken av Facebook viser same tendensen. Mediet har blitt mest brukt i kollokviegruppene, og då gjerne til intern kommunikasjon. Dette er ikkje eit forum institusjonen har lagt opp til at skal brukast. Alle informantane gir uttrykk for at aktiviteten i den felles Facebookgruppa som gjeld for heile kullet har vore svært låg. Dette står i kontrast til at fleire av informantane gjerne skulle ønska seg meir aktivitet, både fagleg og sosialt, på Facebook, men det stemmer overeins med at alle seier at dei sjølv har bidrege svært lite.

Salmon seier i drøftinga av sin modell at for å nå høgare mengd av interaktivitet og dermed større interaksjon mellom studentane må fagansvarleg (emoderator i hennar terminologi) vise studentane verdien av å arbeide ved hjelp av digitale tenester og verktøy (Salmon, 2011, s. 35). I min studie meiner eg å kunne sjå at dette ikkje er tilfelle for mine informantar. Institusjonen har lagt opp til bruk av den sosial weben i form av Adobe Connect og LMS, men har ikkje lukkast i å gjere dette til eit verktøy som studentane brukar til bygging av relasjonar i studentmiljøet. Dette til tross for at fire av fem informantar i utvalet mitt er både motiverte for og kompetente til å bruke slike verktøy. På den andre sida har det vore fagleg bruk av LMS-et, men dette gjeld i hovudsak for den eine informanten, dei andre gir uttrykk for at det stort sett har vore i byrjinga av studiet, lite seinare.

Dette er likevel berre ein del av biletet. Som eg har peika på tidlegare er informantane gode på sjølvregulering, det ei sær sars oppteken av å vere effektive og målretta. Det kan derfor vere slik at institusjonen og faglærarane ikkje får tid nok til å implementere bruken av nye tenestar og verktøy som Adobe Connect. Det kan sjå ut til at studentane stiller strenge krav og har høge forventingar til at nettenestar og verktøy skal vere effektive og gi høgt utbyte med ein gong, viss ikkje vender dei attende til å bruke dei verktøya dei har kjennskap til frå før, eller ingen tenestar eller verktøy i det heile.

Dermed kan ein seie at studentane sine høge forventingar til nytteverdi og eit sterkt behov for optimal tidsbruk på den eine sida og eit ikkje fullgodt tilbod frå institusjonen på den andre sida begge dreg i retning av at ein ikkje tar fleire steg oppover i modellen til Salmon (Salmon, 2011). Ein oppnår ikkje fullgod sosialisering på nett (jf. trinn 2 i Fig. 4), ein oppnår berre avgrensa utveksling av informasjon (jf. trinn 3 i Fig. 4),

kunnskapskonstruksjonen er stort sett berre studentinitiert (jf. trinn 4 i Fig. 4), t.d. eige rom i LMS-et og bruk av Facebook. I intervjuet finn eg heller ikkje døme på at informantane sjølve har byrja å bruke nye verktøy (jf. trinn 5 i Fig. 4), kanskje med unntak av eit forsøk på å bruke verktøy for samskriving i Facebook. Det blir slik sett mest å gi tilgang, deretter stoppar interaksjonen mellom studentane og institusjonen opp.

Det generelle inntrykket frå informantane tyder på at bruk av sosial web har hatt lite å seie for at informantane har kunna realisere forventingane og målsetjingane sine. Dette gjeld i hovudsak for bruken student- institusjon, men også for bruken mellom studentane. Her seier rett nok fleire av informantane at kollokviegruppene har vore særskilte viktige, men dei peikar samstundes på at dei her har brukt mykje telefon og også fysiske samlingar for å halde kontakten. Sjølv informanten som hadde oppretta eige mappe i LMS-et gav uttrykk for at det var stort sett arbeidsfordeling dette blei brukt til, t.d å skrive samandrag av ulike delar av pensum.

Likevel, studentane er samstemde om er at det ville vore uråd å delteke på ei slik utdanning utan bruk av sosial web, anten det no gjeld Adobe Connect, LMS eller e-post.

6.4 Oppsummering av drøftinga

I drøftinga over har eg peika på korleis informantane omtalar eigen motivasjon, eigne målsetjingar og forventingar og korleis dei skildrar bruken av sosial web. I samband med eit stadig aukande fokus på MOOC internasjonalt og nasjonalt vil eg peike på ei problemstilling som funna mine reflekterer.

I NOU 2014:5 (2014, s. 14) gir utvalet følgjande anbefalingar til universitet og høgskular:

- 1) Utvalget anbefaler at institusjonene tar ansvar for å videreutvikle studentenes digitale kompetanse
- 2) Utvalget anbefaler at institusjonene videreutvikler de ansattes kompetanse i bruk av teknologi i undervisning

Utgreiinga peikar på to sentrale perspektiv. På den eine sida bør institusjonen arbeide med studentane sin digitale kompetanse på tenestar og verktøy som institusjonen legg opp til å bruke. I høve til utvalet mitt kunne ein t.d. brukt betre tid på å implementere

bruk av Adobe Connect, dette kunne vore brukt i større omfang i undervisninga og i kollokviegruppene. Ein kunne også ha introdusert studentane for verktøy for samskriving, t.d. Google Drive eller Microsoft Onedrive. Då treng faglærarane å styrke eigen kompetanse for å kunne introdusere studentar for desse verktøya. Her kan det sjå ut til at det er eit forbedringspotensiale og det vil vere i tråd med NOU 2014:5.

På den andre sida har det i denne oppgåva vore fokus på sosial web. Ferske tal frå Norgesuniversitetet viser at den einaste digitale tenesta som framleis veks kraftig er sosiale media. Diagrammet under viser at medan veksten i dei andre



Figur 6 Bruk av kommunikasjonsverktøy 2008-2011 studentar og fagtilsette, skjermdump frå strøyma film frå Jubileumskonferansen 2014 (Norgesuniversitetet, 2014).

kommunikasjonstenestene har flata ut held sosiale media fram med å vekse. Dette skjer uavhengig av bruken blant fagtilsette, bruken er studentinitiert. Her ligg det då, som eg har argumentert for tidelegare eit potensiale som institusjonar kanskje kan utnytte betre, både til fageleg føremål og sosialisering av studentane.

7 Oppsummering

7.1 Atterhald om utvalet

I kapitelet om reliabilitet og validitet var eg inne på at eg vil vere varsam med å generalisere ut i frå funna i denne studien. Generalisering vil her seie å « (...) forsøke å fange opp karakteristiske fellestrekk» (Befring, 2007, s. 185). Dette fordi det er nokre

utfordringar knytte til utvalet mitt. Eg har fem informantar, noko som inneber at eg har ei avgrensa mengd data eg kan trekke konklusjonar på bakgrunn av. Det finst også ein fare for at eg har feiltoka eller tillagt informantane mine anna motivasjon enn den dei sjølve opplever. Eg har prøvd å motverke dette med tjukke skildringar. Vidare er det ei utfordring med tanke på meistringsforventning og motivasjon at informantane allereie har høgare utdanning. Det ber i at dei allereie har meistra ei høgare utdanning, dei veit kva som skal til. Dette kan føre til at desse spørsmåla kan oppfattast som irrelevante for informantane og at svara dermed kan bli misvisande.

7.2 Konklusjon

Likevel, trass i atterhalda har eg avdekkja ei rekke tilhøve som samsvarar godt med mange funn i forskingslitteraturen innan feltet. Eg vil byrje konklusjonane med forskingsspørsmåla.

1) Korleis skildrar masterstudentane eigen motivasjon, eigne målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?

Det viser seg at informantane mine har sterk motivasjon for å gjennomføre studiet sitt, denne motivasjonen er samansett og verkar å innehalde både indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen er gjennomgåande i alle fasar i studiet, medan ein kan identifisere nokre skilnadar i ytre motivasjon meir knytt til ulike fasar i arbeidet.

Informantane er dyktige til å setje seg delmål i tillegg til det langsiktige målet med studiet, dei har sterkast fokus på meistringsmål men er likevel klare over at dei må fullføre studiekraav og eksamenar undervegs, prestasjonsmål. Dei ønskjer gjennomgåande å prestere godt, dette kan henge saman med positiv meistringsforventning.

Informantane har positiv meistringsforventning, dei har trua på at dei med utgangspunkt i hardt arbeid og eiga utvikling kan klare studiet. Dette syner seg gjennom at informantane er sterke på sjølvregulering, dei planlegg, gjennomfører, prioriterer og administrer eige liv slik at dei får tid til å studere.

2) Korleis omtalar og vurderer studentane kva tyding bruk av sosial web har for motivasjon og realisering av målsetjingar og forventningar i høve til masterstudiet?

Informantane har eit ønske om meir bruk av sosial web, både fagleg og sosialt, men dei har forventingar til at dette skal bidra i studiekvardagen. Dersom ikkje prioriterer dei dette bort.

Det har vore studentinitiert bruk av Facebook i kollokviegruppene, det har også vore ei Facebook- gruppe for heile kullet. Bruken i kollokviegruppa har vore både fagleg og sosial, medan bruken i gruppa for kullet stort sett har vore sosial. Felles for begge høve er at bruken har vore svært liten eller fråverande. Fleire av informantane seier sjølve at dei ikkje har bidrege med innhald.

Institusjonen har lagt til rette for bruk av tenestar og verktøy som kan definerast inn under sosial web . Det har vore lav bruk av forum i LMS-et og bruken av videokonferanse, Adobe Connect, har ikkje innfridd studentane sine forventingar.

Informantane konkludere i intervjuet at sosial web har gjort det lettare å studere, men at bruken ikkje har vore avgjerande for å realisere forventingar og målsetjingar.

Den overordna problemstillinga for denne masteroppgåva var ***Korleis omtalar masterstudentar tydinga av sosial web for å realisere egne forventningar og målsettingar i fleksible utdanningar?*** Funna i denne masteroppgåva viser framfor alt at potensialet som digitale tenestar og verktøy har i seg for kommunikasjon og interaksjon ikkje er fullt ut realisert. Sosial web blir hovudsakleg sett på som noko som gjer det lettare å administrere studentlivet, ikkje som eit utgangspunkt for nye måtar å lære og interagere på, heller ikkje som ein reiskap for å realisere forventingar og målsetjingar. Ein kan heller ikkje konkludere med at sosial web bidrar til å forsterke sosiokulturelle læringsperspektiv.

7.3 Framlegg til vidare forskning

I lys av funna ovanfor vil eg hevde at denne masteroppgåva har kome fram til mange av dei konklusjonane som ligg i forskinga frå før. I intervjuet finn eg mange teikn på eit ikkje-realisert potensiale som eg trur kan utnyttast og som kan gi endå betre fleksible utdanningar. Forsking som kan prøve ut om bruk av andre oppgåvetypar og andre undervisningsformer, t.d. omvendt undervisning/ studentstyrt undervisning, som legg betre til rette for og som fordrar auka bruk av sosial web trur eg kan bidra til interessante funn.

I denne masteroppgåva har eg peika på at for institusjonar i høgare utdanning er det eit potensiale for å utnytte studentane sin bruk av sosial web, særskilt sosiale media.

Samstundes er det klart at det er store utfordringar knytte til korleis ein skal regulere bruken av desse. Derfor er det ikkje sikkert at det er her institusjonar skal setje inn ressursar, særleg ikkje når ein ser at bruken uansett aukar. Eg trur likevel at det vil vere viktig å sjå kva sosiale media kan tilføre eksisterande bruk av teknologi i sektoren, t.d. gjennom aksjonsforskning.

Bibliografi

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børsheim, A. (2012). *Kvalitetsutfordringer i fleksibel profesjonsutdanning*. Oslo: NOKUT.
- Chen, K.-C., & Jang, S.-J. (2010, 11. februar). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers In Human Behavior*, 26(4), ss. 741-752. doi:10.1016/j.chb.2010.01.011
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *RESEARCH METHODS IN EDUCATION* (7. utg.). Oxon: Routledge.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. (O. Dysthe, Red.) Oslo: Abstrakt forlag as.
- Finne, H., & Hatling, M. (2012). *Hva kan bidra til bedre IT-støtte for fleksibel undervisning? Viktige fokusområder for bruk av eCampus ved høyere læresteder*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Henta 9. oktober, 2014 frå <https://www.ecampus.no/wp-uploads/2013/12/sintef-refleksjonsnotat.pdf>
- Forsknings- og kompetansenettvert for IT i Utdanning (ITU). (2005). *Digital skole hver dag- om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen*. Oslo: Forsknings- og kompetansenettvert for IT i Utdanning (ITU). Henta 7 november, 2014 frå http://www.itu.no/filestore/Rapporter/_PDF/DK_utredning.pdf
- Gazza, E. A., & Hunker, D. F. (2014, 30. januar). Facilitating student retention in online graduate nursing education programs: A review of the literature. *Nurses Education Today*, 34(7), ss. 1125-1129. doi:10.1016/j.nedt.2014.01.010

- Helleve, I., Almås, A. G., & Bjørkelo, B. (2013). Social Networking Sites in Education - Governmental Recommendations and Actual Use. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(4), ss. 197-207. Henta frå http://www.idunn.no/ts/dk/2013/04/social_networking_sites_in_education_governmental_recomme?highlight=#highlight
- Holsted, M. L., Martinussen, J., Nielsen, B. K., & Ramseng, Ø. (2009). *E-læring i helsevesenet-status og perspektiver*. Henta 2. april, 2013 frå Nettverksuniversitetet: http://www.nvu.no/publikasjoner/nvubok-2009/Art-12_B5.pdf
- Høgskulen Stord/Haugesund. (2014, 9. oktober). *Klinisk helse- og omsorgsvitenskap*. Henta frå Høgskulen Stord/Haugesund studentportalen: <http://www.hsh.no/studentportal/studiekvardagen/studiehandbok/program.htm?db=Studiebok14&code=MASTHEL5>
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010, januar-februar). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), ss. 55-68. doi:10.1016/j.bushor.2009.09.003.
- Krokan, A. (2012). *Smart Læring: Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 11. januar). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Høyere utdanning 2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Tilstandsrapport2014_Endelig_Versjon.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lee, Y., & Choi, J. (2010, 25. november). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research & Development*, 59(5), ss. 593-618. doi:10.1007/s11423-010-9177-y
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard International Review*, 62(3), 279-300.
- Ness, B. (2014). *Tilkoplet: En fortelling om Internett og Forskningsnettet i Norge*. Oslo: Uninett. Henta 8. oktober, 2014 frå <http://www.usit.uio.no/om/organisasjon/sst/stab/ansatte/bness/tilkoplet/web/5/>
- Nilsen, A. G., Almås, A. G., & Krumsvik, R. J. (2013, januar). Teaching online or on-campus? - What students say about desktop videoconferencing. *Nordic Journal of Digital Literacy*, ss. 92-107. Henta frå http://www.idunn.no/ts/dk/2013/01-02/teaching_online_or_on-campus_what_students_say_about_des
- Norgesuniversitetet (2014). Norgesuniversitetets Jubileumskonferanse- Digital tilstand 2014. Bodø, Norge. Henta 6. november, 2014 frå <http://webtv.hegнар.no/presentation.php?webcastId=19945637>
- NOU 2014:5. (2014). *MOOC til Norge Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Henta 22. oktober, 2014 frå <http://www.regjeringen.no/pages/38732139/PDFS/NOU201420140005000DDD/PDFS.pdf>
- Paul, J. A., Baker, H. M., & Cochran, J. D. (2012, 6. november). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, ss. 2117-2127. doi:10.1016/j.chb.2012.06.016.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, Januar). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), ss. 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Rønning, W. M. (2008). Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier. En utfordring for voksne studenter. *Nordisk Pedagogikk*, 28, ss. 104-122. Henta frå

http://www.idunn.no/ts/np/2008/02/tidsbruk_og_tidsstyring_i_fleksible_studier_-_en_utfordring_for_voksne_stud

Rønning, W. M. (2009, oktober). Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), ss. 447-460.

Rønning, W. M. (2013). *Nettskolestudenter- motiver, mestring og ambisjoner*. Trondheim: NTNU. Henta frå http://fleksibelutdanning.no/wp-content/uploads/2013/11/NTNU_RAPPORT.pdf

Salmon, G. (2002). *e-tivities. > The Key to Active Online Learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.

Salmon, G. (2011). *emoder@ting: THE KEY TO TEACHING AND LEARNING ONLINE* (3. utg.). New York: Routledge.

Selwyn, N. (2009). Challenging educational expectations of the social web: a web 2.0 far? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2009(2), ss. 72-85. Henta frå <http://www.idunn.no/ts/dk/2009/02/art04>

Selwyn, N. (2011a). Digitally distanced learning: a study of international distance learners' (non)use of technology. *Distance Education*, 32(1), ss. 85-99.

Selwyn, N. (2011b). Social Media in Higher Education. I *The Europa World of Learning 2012*. Routledge. Henta 9. oktober, 2014 frå The Europa World of Learning 2012: <http://sites.jmu.edu/flippEDout/files/2013/04/sample-essay-selwyn.pdf>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfating, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 39. (1997-1998). *Om dimensjonering av ulike studier innenfor høgre utdanning*. Henta 1. april, 2013 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-39-1997-98-/5/7/3.html?id=331813>

St.meld. nr. 44. (2008-2009). *Stortingsmelding 44*. Henta 23. februar, 2013 frå Utdanningslinja: <http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDPDFS.pdf>

- Tømte, C., & Olsen, D. S. (2013). *IKT og læring i høyere utdanning: Kvalitativ undersøkelse om hvordan IKT påvirker læring i høyere utdanning*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta frå <http://www.nifu.no/files/2013/10/NIFUrapport2013-32.pdf>
- UNINETT eCampus. (2013, 9. september). *UNINETT eCampus*. Henta frå eCampus handlingsplan 2012-2016: <http://www.ecampus.no/wp-uploads/2011/07/handlingsplan2012-2016.pdf>
- Vox. (2013). *Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk*. Henta 5. mars, 2013 frå Statistikkbank: http://status.vox.no/webview/index.jsp?v=2&study=http%3A%2F%2Fstatus.dmzvox.local%3A80%2Fobj%2FfStudy%2Fuh-deltakere-totalt&language=no&cube=http%3A%2F%2Fstatus.dmzvox.local%3A80%2Fobj%2FfCube%2Fuh-deltakere-totalt_C1&mode=cube&top=yes
- Wilhelmsen, J., Ørnes, H., Kristiansen, T., & Breivik, J. (2009). *Digitale utfordringer i høyere utdanning*. Tromsø: Norgesuniversitetet. Henta frå <http://norgesuniversitetet.no/files/digitale%20utfordringer%20i%20h%C3%B8yere%20utdanning.pdf>
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ørnes, H., Vilhelmsen, J., Breivik, J., & Solstad, K. J. (2011). *Digital tilstand i høyere utdanning 2011*. Tromsø: Norgesuniversitetet.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Aslaug Grov Almås
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 24.02.2014

Vår ref: 37463 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37463</i>	<i>Bruk av Ikt i fleksible utdanninger</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Aslaug Grov Almås</i>
<i>Student</i>	<i>Stein Magnar Gjerde</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stein Magnar Gjerde stemagg@hotmail.no

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

- 1 Bakgrunnsspørsmål
 - 1.1 Kjønn og alder
 - 1.2 Kva er din sivilstatus? Har du barn du bur saman med?
 - 1.3 Kva er din status i arbeidslivet? Arbeider du heiltid eller deltid? Studerer du heiltid eller deltid?
 - 1.4 Kor langt har du kome i studiet?
 - 1.5 Korleis vil du skildre din bruk av sosial web i dagleglivet?
- 2 Målsetting for studiet
 - 2.1 Kva er ditt primære mål med studiet?
 - 2.2 Forutan det primære målet, korleis vil du skildre andre mål med eller følgjer av di deltaking i masterstudiet?
- 3 Motivasjon for studiet
 - 3.1 Korleis vil du skildre din eigen motivasjon for studiet?
 - 3.2 Korleis har bruken din av sosial web virka på motivasjonen, i positiv eller negativ retning?
- 4 Forventningar til studiet
 - 4.1 Korleis vil du skildre dine egne forventningar til studiet?
 - 4.2 Korleis har bruken din av sosial web virka på forventningane, i positiv eller negativ retning?
- 5 Relasjonar
 - 5.1 Medstudentar
 - 5.1.1 Korleis vil du skildre studentmiljøet i studiet?
 - 5.1.2 Korleis vil du skildre dine behov for ein relasjon til medstudentane dine?
 - 5.1.3 Ønskjer du meir par- og/eller gruppearbeid i studiet?
 - 5.1.4 Kan du greie ut om bruk/ mangel på bruk av sosial web med omsyn til kontakt og samarbeid med andre studentar?
 - 5.2 Pedagogisk ansvarleg

5.2.1 I kva grad har du opplevd at fagansvarlege og rettleiar(ar) har vore delaktige på sosial web?

5.2.2 Korleis vil du skildre kor viktig fagansvarleg/ rettleiar har vore for at du har realisert dine målsetjingar og forventingar til studiet?

6 Resultatvurdering så langt

6.1 Korleis vil du skildre kva som har vore viktigast for resultatata du har oppnådd så langt?

6.2 Har det vore i samsvar med det du sette deg som mål og det du forventa?

6.3 Kva tenker du om korleis eventuell bruk av sosial web har virka på resultatata, i positiv eller negativ retning?