



Studentar sitt syn på kvalitet i barnehagelærerutdanninga

Students' perceptions of quality in Norwegian Early Childhood Teacher Education

Solveig Marie Borgund

høgskulelektor og ph.d.-stipendiat, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet
smb@hvl.no

Sammendrag

I 2012 blei norsk barnehagelærerutdanning reformert. Fokuset i policyprosessen var å skape ei modernisert utdanning av høg fagleg kvalitet.

Ein viktig del av norsk høgare utdanning omfattar studentane sine tilbakemeldingar. Dei seinare åra har Studiebarometeret blitt sentral for evaluering og vurdering av høgare utdanning.

I denne artikkelen er føremålet å sjå på korleis barnehagelærerstudentar oppfattar og fortolkar kvalitet i si eiga utdanning. Datamaterialet består av kvalitative intervju med 14 studentar frå 5 ulike campus. Utvalet er strategisk i form av at det kan representere mangfaldet av institusjonar som tilbyr barnehagelærerutdanning i Noreg.

Materialet har blitt analysert og kategorisert inn i fem ulike former for kvalitet: kvalitet som det eksepsjonelle, kvalitet som perfektjon, kvalitet som tilpassing til føremål, kvalitet som valuta for pengane og til sist kvalitet som transformasjon.

Funna syner at studentane sin definisjon av kvalitet først og fremst høver inn i kategoriane kvalitet som perfektjon, kvalitet som tilpassing til føremål og kvalitet som transformasjon. Sentrale faktorar for kvalitet er ifølgje studentane knytt opp til struktur, motivasjon og relevans.

Nøkkelord

kvalitet, høgare utdanning, barnehagelærerutdanning, student, studentstemmer, reform

Abstract

The background for this article is the reform of Norwegian kindergarten teacher education in 2012. The focus of the policy process was to create a modernized education of high professional quality.

This article investigates how Norwegian student teachers perceive and interpret quality. The students' voices form the data material via 14 qualitative interviews. Students from five different campuses participated, which was a strategic selection to represent the diversity of higher education institutions in Norway. The students were also at different educational stages, from second year to fully graduated.

The material has been subjected to analysis using a five-category framework on quality in higher education: Quality as the exceptional, Quality as perfection, Quality as fitness for purpose, Quality as value for money, and Quality as transformation.

The results show that students' understanding of quality primarily falls within three categories: Quality as perfection, Quality as fitness for purpose, and Quality as transformation. Essential factors for quality, according to the students, are structure, motivation, and relevance.

Keywords

quality, higher education, ECEC teacher education, student voices, professional programs, reform

Innleiing

Forsking og utdanning blir sett på som nøkkelfaktorar i økonomisk utvikling, men også i å løyse ei rekkje utfordringar innanfor klima, miljø, helse og fattigdom både globalt og nasjonalt. I tråd med dette viser styresmaktene auka interesse for å styre høgare utdanning (HU), og sentralt på agendaen er kvalitet (Frølich & Thune, 2015). Kvalitet blir også trekt fram som eit hovudargument for reformer og endringar i sektoren (Damşa et al., 2015). I Stortingsmeldinga *Kultur for Kvalitet i høgere utdanning* står det:

Regjeringen satser på kvalitet i hele kunnskapssektoren, fra barnehage til høyere utdanning og forskning, og har lagt frem og planlegger en rekke meldinger og strategier som skal bidra til dette (...). Utdanning av høy kvalitet er en grunnleggende forutsetning for at Norge får nødvendig kompetanse (Meld.St. 016 (2016-2017), s. 17–18).

I 2012 var førskulelærerutdanninga (FLU) gjenstand for ei større reformering som resulterte i nye styringsdokument der også strukturen og namnet på utdanninga vart endra. Nytt namn på utdanninga og profesjonen blei barnehagelærerutdanning (BLU) og barnehagelærarar. Strukturen på utdanninga blei endra frå mange små fag basert på tradisjonelle disiplin-fag til seks større tverrfaglege kunnskapsområde. Sentralt i reformeringa var eit ønske om å skape ei utdanning av høg fagleg kvalitet, og i rammeplanen står det: «Forskriftens formål er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning av høy faglig kvalitet (...).» (Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning, 2012).

Føremålet med denne artikkelen er å sjå på kvalitetsomgrepet i BLU frå eit perspektiv, studentperspektivet, og søkje å kaste lys over følgjande problemstilling:

Korleis oppfattar og forklarar barnehagelærarstudentar kvalitet i eiga utdanning?

Det finst mange måtar å definere og måle kvalitet i HU på, noko eg vil kome nærare inn på under tidlegare forskning. I denne artikkelen er det ikkje eit mål å definere kvalitet, men heller å bidra til å auke kunnskapen vi har om korleis studentar ser på kvalitet.

Tidlegare forskning

Som tidlegare nemnt er målet med denne artikkelen å bidra til forskning på kvalitet i HU gjennom eit casestudie av BLU-studentar sine meiningar om eiga utdanning. I denne delen vil det difor kort presenterast forskning på kvalitet i HU generelt og dernest forskning på BLU.

Det er vanskeleg å komme fram til ei semje om kva kvalitet i HU er, men styringsdokumenta gjer det naudsynt for institusjonane å arbeide med kvalitetssikring og dokumentasjon (Schindler et al., 2015). Mellom anna blir forskingsaktivitet, studiepoengproduksjon og karakterar nytta som indikatorar, samstundes som studentane sine eigne meiningar har fått større relevans (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2015; Wiers-Jenssen, 2014). Stensaker og Prøitz (2015) påpeikar at kvalitet i HU på mange måtar har endra seg frå å vere definert av universiteta sjølve til i større grad å vere noko som både fleire bryr seg om og har fått definisjonsmakt over.

Kvalitet i HU er ikkje noko nytt på verken den politiske agendaen eller som forskingsfelt (sjå til dømes Amaral & Rosa, 2010; Biggs, 2001; Ewell, 2010; Green, 1994). Penny (2003) trekkjer fram at studentvurderingar blir sett på som ein nøkkelvariabel i kvalitetsoppfølging, men at dette er kontroversielt fordi bruken av studentvurderingar kan bli oppfatta som kontrolltiltak snarare enn ei form for formativ vurdering, då evalueringane kan nyttast til å rangere utdanningar og institusjonar. Harvey og Williams (2010) påpeikar at kvalitetssikring har blitt eit internasjonalt fenomen med prosedyrar og standardar som breier om seg på

tvers av landegrensar, og studentvurderingar er eit eksempel på dette. Dicker et al. (2019) fann at når studentar og tilsette i HU skal definere kvalitet, så tenkjer dei på faktorar som læring og undervisning, og dei set relasjonen mellom undervisarar og studentar høgt.

Hovdhaugen et al. (2016) viser til at det blir samla inn store mengder data om HU i Noreg i dag, men at mykje av dette ikkje er tilgjengeleg for analyseføremål, fordi dei er samla inn for rapporteringsføremål. Vidare seier dei at studiekvalitet er eit produkt av relasjonar og interaksjonar mellom fleire dimensjonar. Dette vil i praksis seie at analysar bør byggje på materiale både frå institusjonelt og frå nasjonalt nivå. Kvalitet er eit samansett omgrep, og det vil difor i framtida vere behov for å utvikle indikatorar som baserer seg på fleire ulike metodiske tilnærmingar, tufta på eit teoretisk og empirisk kunnskapsgrunnlag (ibid). Også Damşa et al. (2015) peikar på at det er behov for empiriske studiar frå Noreg, og då særskilt på programnivå, fordi ein veit lite om studentar og lærarar sine erfaringar frå læring på dette nivået.

Michelsen og Stensaker (2011) seier at norske studentar i dag har ein naturleg plass i kvalitetsarbeidet gjennom ulike lovfesta posisjonar i til dømes Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), men også i ulike organ på institusjonsnivå. Munthe (2020) koplar engasjement til kvalitet og seier at engasjement korrelerer positivt med læringsutbytte og deltaking og negativt med fråfall. Vidare påpeikar ho at det gjerne er naturleg å tenkje seg at eit omgrep som kvalitet vil ha ulikt meiningsinnhald alt etter kven ein spør, og difor vil det vere av interesse å utforske kvalitet frå fleire synspunkt. Om det er slik at studentengasjement er eit mål på kvalitet, kan det kanskje også vere motsett, at kvalitet er ein føresetnad for engasjement. Damsgaard (2019) fann at studentar sine opplevingar av kvalitet i HU kan oppsummerast med akronymet SMART, som står for struktur, meistring, aktivitet, relasjon og transformasjon. Gjennom desse fem dimensjonane peika materialet hennar på at kvalitet sett gjennom studentane sitt blikk er nettopp så samansett og vanskeleg å definere at det heller er nyttig å sjå på det som eit fleirstemt omgrep. Vidare tek Damsgaard (2019) til orde for at kvantitative data om kvalitet i HU bør supplerast med kvalitative, og også kvalitative data basert på studentane sine egne stemmer, for at ein betre skal kunne utvikle felles kvalitetskulturar i HU.

Når det gjeld BLU meir spesifikt, er tilgangen på forskning relativt avgrensa (Børhaug et al., 2018). Størst forskingstilfang finn ein i rapportane frå Følgegruppa, ei gruppe oppnemnt av Kunnskapsdepartementet for å følgje og rapportere tilbake om implementeringa av den nye utdanninga. Følgegruppa fann at studentane ved gamle FLU rapporterte høgare grad av fagleg utbytte enn studentane ved nye BLU i 2014, men ved nytt målepunkt i 2016 var BLU-studentane i auka grad nøgde med fagleg utbytte. Ein variabel som gav stort utslag, var undervisningskonteksten, der studentar ved små institusjonar i høgare grad enn studentar ved store institusjonar rapporterte om høgt fagleg utbytte (Skauge et al., 2017). I sluttrapporten til Følgegruppa kom det fram at studentane gir klare signal om at utdanninga godt kunne vore meir krevjande, og at mange meinte at det burde vore krav til opptak ut over generell studiekompetanse (Sataøen, Trippestad, et al., 2017). Det har også kome fram at overgangen til tverrfaglege kunnskapsområde har vore utfordrande. Både studentar og tilsette tenkjer faga kvar for seg inne i kvart kunnskapsområde (Finne et al., 2017; Hoydalsvik, 2017). Fleire har trekt fram at utfordringar med å nå ambisjonane som låg i reformeringa av utdanninga, kan skuldast faktorar som knappheit med tid og dårleg finansiering (Hoydalsvik, 2017; Sataøen & Trippestad, 2015).

NOKUT si årlege spørjeundersøking, Studiebarometeret, har som mål å fange opp oppfatningar om kvalitet i studieprogramma og vere med å styrkje arbeidet med kvalitetsutvikling i HU (NOKUT, 2021). Resultata viser at BLU-studentane jamt over er middels til godt

nøgde med eiga utdanning, og tala har vore stabile dei siste åra.¹ BLU skårar lågt på kor nøgde studentane er med organiseringa av studiet, samanlikna med andre utdanningar, samstundes som studentane er mest nøgde med at studiet leverer godt på relevans til yrket dei skal ut i. Munthe (2020) seier det er lite kunnskap om korleis Studiebarometeret blir forstått og nytta i sektoren, og i kva grad dette bidrar til kvalitetsarbeid ved institusjonane. Det er difor grunn til å sjå nærare på om innhald og spørsmål kan vere med å påverke tilsette og studentar sitt syn på studiekvalitet i form av den sentrale plassen undersøkinga har fått i sektoren. Penny (2003) påpeikar at sjølv om validitet og reliabilitet ofte er omdiskutert når det kjem til studentvurderingar, så er litteraturen på området samstemt i at studentvurderingar er med å gi nyttig informasjon.

Mykje av forskinga baserer seg på kvantitative undersøkingar blant studentar. Denne studien byggjer derimot på eit avgrensa tal informantar og søker på den måten å vere eit bidrag til forskingsfeltet ved å utforske studentperspektivet ytterlegare.

Teoretisk rammeverk

Harvey og Green (1993) har argumentert for at det i HU er ulike måtar å sjå på kvalitet på, og foreslår fem ulike kategoriar: 1) kvalitet som det eksepsjonelle, 2) kvalitet som perfeksjon, 3) kvalitet som tilpassing til føremål, 4) kvalitet som valuta for pengane og 5) kvalitet som transformasjon. Sjølv om dette rammeverket ikkje er nytt, er det ikkje nødvendigvis slik at det er utdatert eller manglar aktualitet. I ein forskingsgjennomgang syner Schindler et al. (2015) at det framleis er debatt og rørsle i forskingsfeltet kvalitet i HU. Samstundes finn dei fellesnemnarar som går att, og at denne form for kategorisering av kvalitet framleis kan bidra med noko i forskingsfeltet.

Første kategori, kvalitet som det eksepsjonelle, handlar om utdanningsinstitusjonar sitt rykte og tilgang på ressursar, noko som ofte følgjer kvarandre. Høg tilgang på ressursar aukar sjansen for eit godt rykte, og eit godt rykte tiltrekkjer seg meir og betre ressursar. Kvalitet som det eksepsjonelle vil seie å setje høge standardar for utdanninga og er ofte knytt til tradisjonar i form av nettopp det gode ryktet som er opparbeidd. Eit slikt omdømme er ikkje noko som kjem som eit resultat av kortsiktig arbeid, samstundes som det heller ikkje forsvinn på kort sikt. I eit studentperspektiv vil kvalitet som det eksepsjonelle seie at det er opp til studenten å lære seg å passe inn i den eksisterande kulturen og tradisjonen ved lærestaden.

Andre kategori, kvalitet som perfeksjon, er ei instrumentell tilnærming til kvalitet i form av at ein ser på kvalitet som noko ein skal jobbe for å få på plass i alle ledd i ein slags produksjonsprosess. Kvalitet som perfeksjon er noko alle kan oppnå med hardt og riktig arbeid. Ein skal ha eit stødig blick på prosess og det å sette spesifikasjonar, som igjen skal resultere i to faktorar: ingen defektar og å gjere ting rett første gang. Kvalitet etter ein slik standard vil i utdanning seie at undervisning går føre seg etter utvikla standardar og kriteriar. I eit studentperspektiv vil dette seie at det eksisterer klare reglar og prosedyrar både for det faglege og for det administrative, samt at til dømes rettleiinga er eintydig og klar og ikkje minst lik for alle.

Tredje kategori, kvalitet som tilpassing til føremål, handlar om at kvalitet blir knytt opp til i kva grad sluttproduktet ein produserer, er funksjonelt til det føremålet det var tenkt. I utdanning vil dette dreie seg om at kunnskapen ein produserer, må tene det føremålet utdanninga skulle ha, at studentane blir så godt førebudd på sitt framtidige yrkesliv som

1. Studiebarometeret sine gjennomsnittstal for perioden 2017–2020 viser at studentane legg seg på ein score mellom 3.0 og 3.8 (høgast mogleg er 5.0) i dei ulike kategoriane. (Tidsserie henta frå: https://www.studiebarometeret.no/no/student/studieprogram/238_bbl/tidsserie)

mogleg. Tanken er at utdanninga kan vere eksellent, men den er verdlaus om den ikkje er relevant og brukbar når alt kjem til alt. I eit studentperspektiv vil dette dreie seg om at studentane gjennom studietida opplev undervisninga som røyndomsnær, aktuell og relevant for jobben dei skal gjere i framtida.

Fjerde kategori, kvalitet som valuta for pengane, er ifølgje Harvey og Green (1993) ei populistisk tilnærming til kvalitetsomgrepet. Det handlar om den «perfekte marknaden», der tanken er at kvalitet blir kjenneteikna av at du får det du betalar for. Utfordringa med denne forma for tilnærming er at ein kan bli for oppteken av kva som gir mest og best resultat for pengane, og at i undervisningssamanheng kan studentane bli opptekne av å finne ut kva som gir best uttelling på til dømes eksamen, kontra det å faktisk lære noko.

Femte kategori, kvalitet som transformasjon, omhandlar det å sjå på utdanninga som ein endringsprosess. Kunnskap er ikkje noko som blir produsert i eit vakuum, men er ein gradvis endring av deltakarane. Studentane er ikkje «kundar» som utdanningssystemet skal gjere noko for, men heller gjere noko med. Sagt på ein annan måte er studentane ikkje objekt i utdanninga, men eit deltakande subjekt med ansvar for eiga utvikling. Studentane vil i denne kategorien også vere sentrale i å vurdere kvaliteten på utdanninga gjennom evaluering og tilbakemelding.

I norsk samanheng har dette rammeverket blitt referert til i Stortingsmelding 16, *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*, og gjer seg på den måten gjeldande også i dag (Meld.St.16 (2016–2017)). Hovdhaugen et al. (2016) peikar på at sjølv om dette rammeverket ikkje kan seiast å vere uttømmmande for kva kvalitet er, så har det hatt stor gjennomslagskraft i forskning på kvalitet i HU. Nettopp difor er det viktig å merkje seg at desse fem kategoriane berre er å sjå på som teoretiske. I røyndomen vil det nok eksistere hybridar og gråsoner. Føremålet med rammeverket i denne artikkelen vil vere å nytte det som eit kart for å freiste å plassere kva type kvalitet BLU-studentane snakkar om når dei får høve til å skildre kva dei meiner er kvalitet i eiga utdanning.

Metode og data

Artikkelen baserer seg på kvalitative djupneintervju med studentar. Forskingsdesignet bygger på ei deduktiv tilnærming til datamaterialet. Ei slik tilnærming høver godt når ein studerer fenomen og område det er drive fram forskingskunnskap på frå før, men det framleis er behov for meir (Jacobsen, 2005). I denne artikkelen er også den deduktive tilnærminga eit resultat av Harvey og Green sitt teoretiske rammeverk, som har blitt mykje brukt både i forskning og i politikktutforming, men samstundes ser det ikkje ut til å ha vore nytta på materiale frå studentar i BLU.

Utval og rekruttering

Informantane er rekrutterte delvis strategisk og delvis tilfeldig. Det er studentar frå både høgskule og universitet, frå offentleg og frå privat institusjon, frå liten og frå stor, og den geografiske spreinga er stor. Tanken bak dette har vore at sjølv med eit relativt lite tal studentar skal dei kunne snakke om BLU ut ifrå erfaringar som kan representere mangfaldet av institusjonar og kontekstar vi har i Noreg. Utvalet er tilfeldig i form av at rekrutteringa har gått føre seg ved å gå breitt ut, slik at studentar har kunne melde seg frivillig.² Totalt er det 14

2. Rekruttering har gått føre seg på e-post. Institusjonar og faglærarar i utdanninga har blitt kontakta og har spreidd informasjon til studentar via læringsplattformer og e-post. Studentane har så meldt interesse direkte inn til oppgitt e-post til forskingsprosjektet.

studentar i utvalet, og dei fordeler seg på 4 institusjonar, men 5 ulike campus. Studentane er på ulike stadium i studieforløpet på intervjudispunktet. 4 var i det andre året, 8 i det tredje, og 2 av informantane var ferdig uteksaminerte.

Gjennomføring av intervju

Intervjua blei gjennomført ein til ein anten fysisk på studiestaden eller via Zoom/Teams,³ og ein semistrukturert intervjuguide blei nytta. Målet med djupneintervju som metode er å søkje å finne tak i personar sine meiningar, haldningar og erfaringar (Tjora, 2012). I tråd med dette var intervjuguiden ei samling av tema og opne spørsmål, slik at informantane kunne snakke fritt heller enn å fokusere på å finne «rette» svar på konkrete spørsmål. Mange av informantane snakka om kvalitet i utdanninga både implisitt og eksplisitt gjennom intervjuet, men alle blei likevel stilt to konkrete spørsmål mot slutten av intervjuet: 1. Kva meiner du er kvalitet i BLU og i anna høgare utdanning? og 2. dersom ein skal sjå etter kvalitet i ei utdanning, kor og kva burde ein sjå på då? Dei to spørsmåla har fått særskilt stor betydning for analysen i denne artikkelen, då informantane her ofte konkretiserte ting dei hadde sagt tidlegare i samtalen.

Analytisk tilnærming

I tråd med ei deduktiv tilnærming til datamaterialet har det teoretiske rammeverket til Harvey og Green leia analysen. Intervjua blei alle tatt lydopptak av og transkribert i ettertid. Desse transkripsjonane har så blitt gått gjennom og koda. Tabell 1 syner ei oversikt over dei analytiske kategoriane og kva tema som høyrer til under kvar av dei.

Tabell 1.

Form for kvalitet:	Kvalitet som det eksepsjonelle	Kvalitet som perfeksjon	Kvalitet som tilpassing til føremål	Kvalitet som valuta for pengane	Kvalitet som transformasjon
Tema for koding av data- materialet	Kultur Tilpassing Eksellense	Kriteria og standardar Reglar og prosedyrar Struktur	Relevans Arbeidsliv og praksisliv	Krav Resultat	Høve til evaluering og medverknad Motivasjon

Etikk og forskarrolle

Studien har vore gjennomført etter gjeldande forskningsetiske prinsipp (NESH, 2021) og er søkt om og godkjend av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informantane fekk tilsendt informasjon og samtykkjeerklæring på førehand. Intervju starta med gjennomgang av informert samtykke og om høve til å trekkje seg.

Som forskar i ein intervjusituasjon med studentar er det viktig å vere medviten det asymmetriske maktforholdet som ligg i situasjonen (Kvale et al., 2015). Ein kan ikkje fjerne det faktum at forskaren i dette tilfellet er tilsett i HU og har undervisningserfaring frå BLU, men ein kan vere transparent og søkje å gjennomføre intervjua på ein slik måte at respondentane kjenner minst mogleg på denne asymmetrien. I dette prosjektet har det difor vore eit medvite val å ikkje intervju studentar frå eigen institusjon som anten er eller kan komme til å bli ein del av ei klasse som blir undervist av meg sjølv.

3. Dei fleste av intervjua er utført fysisk, men grunna covid-19-pandemien måtte dei siste intervjua gjennomførast digitalt.

Resultat

I analysearbeidet blei det klårt at studentane ikkje snakkar om alle formene for kvalitet, og at nokre tema var meir representert enn andre. Når det gjeld kvalitet som det eksepsjonelle, er det få eller ingen funn i materialet som tyder på at studentane tenkjer på kvalitet på denne måten. I den grad dei snakka om kultur og det å som student måtte tilpasse seg i eit eksisterande miljø, handla det meir om å passe inn i barnehagelærarprofesjonen. Funna peikar på at studentane har plukka opp at det finst visse kulturelle normer ved profesjonen, noko dei får innblikk i delvis gjennom undervisningsaktiviteten som går føre seg på campus, men aller mest medan dei er ute i praksis. At det skal vere snakk om eksellense, er det likevel lite som tyder på. Dette blir forsterka av at det synes som dei fleste av studentane har valt utdanningsinstitusjon basert på geografi – at den valde institusjonen ligg nær heim plass – og utdanningsretning basert på interesse, altså ikkje val basert på at institusjon eller program skårar høgt på rankingar til dømes.

Den andre kategorien som fekk låg merksemd frå studentane, var kvalitet som valuta for pengane. Sjølv om mange er opptekne av ulike krav og eksamen, er det ikkje slik at dei gir uttrykk for at kvalitet på nokon som helst måte kan målast ved å sjå på sluttresultat ved eksamen til dømes. Studentane er i langt større grad opptekne av andre mål for kvalitet som ikkje er så enkelt å måle gjennom eksamen, noko dei meiner særmerker ei profesjonsutdanning. Slike tema høyrer inn under dei tre andre kategoriane for kvalitet og er å finne i langt større grad i materialet. I det følgjande vil difor dei tre resterande kategoriane for kvalitet bli illustrert med tekstutdrag frå datamaterialet.

Kvalitet som Perfeksjon

Eit studentperspektiv på kvalitet som perfeksjon handlar ifølgje Harvey og Green (1993) om klare og tydelege retningslinjer og reglar og likskap for alle studentar når det kjem til desse reglane. Studentane i materialet er opptekne av struktur i studiet og av reglar og ikkje minst av korleis desse blir handheva. Likevel er det få som kjenner til styringsdokumenta – rammeplan og nasjonale retningslinjer – som set standardar for studiet dei går på. Dei veit at det finst emneplanar og læringsutbytteskildringar som seier noko om kva det er forventat at dei skal lære, til dømes, og nokre studentar seier at dei hentar desse fram når det nærmar seg eksamen, for å sjå korleis dei ligg an. Trass i at få er kjend med styringsdokumenta, er alle opptekne av standardar for utdanninga. Dei har sterke meiningar om kva rettar dei har som studentar, og at det bør vere visse krav til utdanninga om innhald og struktur. Fleire av studentane peikar på dette gjennom å vise til eksempel på reglar og retningslinjer som anten ikkje finst eller ikkje blir følgt opp av institusjonen slik dei ser det. Ulla forklarar:

Du ser liksom at folk blir her uansett hva. Vi har en innlevering på 2000 ord, og så kan folk komme og si «Næh, jeg leverte bare 800 ord den her gangen», men det er helt greit. Vi har en som ikke tok eksamen første året, men hun har vært her alle tre årene. Hun skrev en bachelor og er ute. Hun er ferdig, men har ikke tatt den eksamenen enda (. . .) Nei, de [refererer til utdanningsinstitusjonen] gjør jo ingenting for å få de ut. Det er jo ingen som har blitt kastet ut, på en måte, og det er ingen som har fått en sånn «nå ligger du tynt an, og om du ikke leverer den her oppgaven på 2000 ord ordentlig, så kan du ikke gå videre, for det er kravet».

Ein del av studentane i materialet trekk fram skikkavurderinga som eit verkemiddel for å sikre kvaliteten, og nokre tek til orde for at denne om mogleg burde spele ei større rolle. Simon seier:

Jeg synes skikkethet er veldig viktig. Det er mye hardere nå enn før, for hvis du stryker i praksis, så stryker du, da får man ikke gå videre, og man kan ta ut studenter som er dårlig i praksis.

Det går igjen hjå dei aller fleste av studentane at dei tykkjer at utdanninga skal stille krav til dei, men det er viktig at krava er likeins for alle og tydeleg kommunisert. Irene peikar på dette ved å seie:

Kommunikasjon kan jeg peke på som et problem, egentlig. Noen sier ditt, og andre sier datt. Det blir rett og slett forvirrende.

Sjølv om studentane altså er opptekne av standardar og rettferd i systema, peikar dei også på at det må vere mogleg med lokale tilpassingar og at det ikkje nødvendigvis er slik at det er bra at alt skal gjerast på same måte over heile landet. Ulla illustrerer dette slik:

Kanskje litt sånn regionmessig, altså i Sør-Norge kontra her [i nord] er det en viss forskjell. Her bruker vi mer, nå skal ikke jeg si for sikkert, men jeg tror vi er mer ute og bruker det mer. Det er sånne ting som å dra på reinslakting. I sør tror jeg ikke det er et alternativ, men her oppe gjør jo de fleste det. (. . .) Så jeg tenker at litt forskjell må det være, men det er ikke sånne kjempestore forskjeller, for vi skal jo jobbe med det samme.

Kvalitet som Transformasjon

Kvalitet som transformasjon handlar om at utdanning er ein prosess som skal gjere noko med studentane, ikkje for studentane. Dersom slik kvalitet skal vere mogleg å oppnå, vil det mellom anna vere sentralt at studentane medverkar i eiga utdanning, og at dei er sentrale i evalueringssprossar rundt eiga utdanning (Harvey & Green, 1993). Motivasjon peika seg tidleg ut som eit tema studentane i datamaterialet meiner har nær tilknytning til kvalitet. Motivasjon som faktor for å måle kvalitet blei nemnt av så og seie alle respondentane, og eit studium fylt opp med motiverte studentar måtte vere eit klårt teikn på kvalitet, meinte dei. På spørsmål om kor ein bør sjå dersom ein skal finne ut om utdanninga har høg kvalitet, svara Chris slik:

Jeg tror at studentene er nøkkelen, fordi aktive og engasjerte studenter, de tar det som skolen tilbyr, og så prosesserer de det, og så kommer de med meninger som ikke trenger å ta hensyn til skolen sine søkere, hvor mange søkere skolen har, og sånne ting.

Ein annan student, Simon, sa følgjande:

Jeg tenker at det burde være målet, da, om ikke kvalitet på utdanninga i seg selv, så rett og slett at studentene trives, og at de har lyst å studere, og jeg føler at det kommer til å føre til kvalitet. Når folk faktisk vil bli bedre på noe, så blir man bedre, uten unntak.

Samstundes blei motivasjon trekt fram som noko som kunne vere med å kvalitetssikre utdanninga også ved opptak av studentar, som eit slags inntakskrav. Korleis sikre, oppnå og oppretthalde motivasjon opna opp for eit delt ansvar mellom utdanningsinstitusjonane på den eine sida og studentane sjølve på den andre sida. Studentane peika på at institusjonane burde ha ansvar for å sikre at studentane var motiverte ved oppstart på utdanninga, men også å medverke til å oppretthalde motivasjonen gjennom heile utdanninga gjennom å mellom anna sørge for at studentane fekk opplæringa si av engasjerte lærarar og førelesarar. Ulla omtalte det slik:

Skolen skal jo komme med noe, presentere noe til oss. Og så må jo vi som studenter se på hvordan vi tar imot og responderer på det (. . .) At det er nok i samarbeid at man skaper god kvalitet, tenker jeg.

Fleire studentar skildra ideal for kvalitet i utdanninga som omhandla førestillingar om «den gode læraren», «den engasjerte førelesaren» og «den som brenn for profesjonen». Tankane til studentane omhandla også i stor grad dialog, nærleik og personleg kontakt med deira undervisarar. Mange var opptekne av at kvalitet og motivasjon var noko som oppstod som eit resultat av kontinuitet gjennom alle dei tre åra. Mia snakka om korleis studiet hadde forandra henne:

Dette studiet har forandra meg på en måte. Når det første året var gått, så tenkte jeg «herlighet, hva er det jeg har holdt på med hele livet mitt, liksom, hva er det jeg har tenkt?», for du blir bare åpnet opp liksom – og det har hjulpet meg mye. Jeg tenker så mye mer. Du blir forandra, liksom. Det føler i alle fall jeg og de jeg går sammen med. Vi har bare, ja, vi bare tenker på en helt annen måte enn det vi har gjort før vi begynte her.

Sentralt for studentane som skildrar kvalitet som transformasjon, er at dei ser seg sjølve som subjekt i utdanninga, ikkje berre objekt som systemet skal gjere noko for eller levere noko til. Dei ser seg sjølve som sentrale i å vere med å skape kvalitet gjennom samspel med sine lærarar og sine medstudentar.

Kvalitet som Tilpassing til føremål

Kvalitet som tilpassing til føremål handlar ifølgje Harvey og Green (1993) om å gjere studentane budde til det yrkeslivet som ventar dei etter studia. Det kan verke sjølvsagt at dette burde vere ei form for kvalitet alle utdanningar burde strekkje seg etter, men innanfor generalistutdanningar vil det ikkje vere eit enkelt svar på kva yrkesliv som ventar studentane i framtida. I profesjonsutdanningar, derimot, vil dette vere lettare å oppfylle, all den tid yrket og arbeidsoppgåvene studentane skal vidare til, er nokolunde eins. Fleire av studentane i materialet snakka om kor viktig det er at utdanninga førebur dei på det yrkeslivet som ventar dei, og at alt dei arbeider med i studietida, bør ha relevans for yrkesutøvinga. Hanne illustrerte dette ved å trekkje fram noko som ho meinte ikkje representerte kvalitet, men heller det motsette:

Jeg følte at mye av det var bare viss-vass. (. . .) Vi har en vikar hos oss som går deltid på barnehagelærerutdanningen nå, hun er vel 45 eller noe sånt, og hun sa det akkurat sånn som jeg tenkte det i forhold til mat og helse. For det var som et barneskolefag, og det er jeg helt enig med. (. . .) Vi satt og lærte at fullkornspasta er sunnere enn vanlig hvit pasta, og at grønnsaker er bra for kroppen, og 5 om dagen. Sånt som de fleste voksne bør kunne og vite. (. . .) Man trenger ikke å bli barnehagelærer for å lære det.

Vidare forklarte Hanne at dersom mat og helsefaget skulle vore relevant slik ho såg det, burde det heller vore fokus på korleis lage slik sunn og næringsrik mat til mange på ein gong, og gjerne under tidspress, då realiteten ute i barnehagen ofte omhandlar at barnehagelæraren sjonglerer mange oppgåver samtidig.

På direkte spørsmål om kven som kan gi svar på om ein driv ei BLU av høg fagleg kvalitet, svara Irene slik:

Jeg tenker at praksisfeltet kan komme med gode svar på det, og selvsagt lærere og studenter også. Men altså viss du for eksempel hadde spurt min styrer eller pedagogisk leder, jeg skal jo snart jobbe som

barnehagelærer, så om du hadde spurt de om et år, så kunne de kanskje kommet med et svar på om jeg var godt rustet i august 2019 da jeg kom ut.

Ei av dei andre studentane, Ulla, svarte på spørsmål om kva ho tenkte representerte kvalitet i utdanninga, slik:

Jeg tenker at så lenge det er relevant for yrket, og det – ja, at det er relevant, og at man lærer det på en lærerik måte – altså at du klarer å lære det bort, så tenker jeg at det er kvalitet.

Oppsummerande diskusjon

Funna i denne studien peikar på at studentane sine oppfatningar om kvalitet i hovudsak kan plasserast innanfor tre av Harvey og Green sine kategoriar: kvalitet som perfeksjon, kvalitet som transformasjon og kvalitet som tilpassing til føremål. Spor av dei to andre kategoriane, kvalitet som det eksepsjonelle og kvalitet som valuta for pengane, er vanskelegare å avdekke i datamaterialet.

Dei tre formene for kvalitet som er representert, samsvarer i stor grad med former for kvalitet som ein finn igjen i styringsdokument og planverk for HU og BLU meir spesifikt. Slik sett kan ein diskutere i kva grad studentane er sosialisert inn i ein tankegang om kva som er å forventa av kvalitet i HU. Samstundes samanlikna fleire av studentane sine forventingar til utdanninga med tidlegerare erfaring med utdanning, til dømes vidaregåande skule, som ikkje har same form, rammer eller mål. Dette kom særskilt til syne i utsegna som passa inn i kategorien kvalitet som transformasjon. Her blei faktorar som dyktige lærarar, dialog og personleg kontakt vektlagt. Dette er i tråd med Damsgaard (2019) sine funn, der også ho snakkar om transformasjon som ein dimensjon på kvalitet der relasjonar til medstudentar og tilsette er med å fremje læring. Studentane i materialet snakka også om korleis studiet endrar dei, og korleis kvalitet difor ikkje er noko ein kan måle på eit bestemt punkt. Slik sett kan også kvalitet som transformasjon minne om eit sentralt omgrep i BLU og anna lærarutdanning, danning. Nettopp dette at danning og utdanning heng saman, finn ein også igjen i styringsdokumenta for utdanninga, men også i faglitteraturen på studiet. Motivasjon kan også koplast til engasjement. Munthe (2020) har påpeika at engasjement har positiv effekt på deltaking og læringsutbytte. Damsgaard (2019) seier at sentralt i studielivskvalitet er samspelet mellom undervisar og student, men også meistringsoppleving og rom for deltaking. Dette samsvarer godt med studentane i materialet til denne artikkelen som snakkar om motivasjon som ein faktor for kvalitet, men samstundes erkjenner at motivasjon er eit delt ansvar mellom dei sjølve og undervisarane.

Tidlegare forskning på BLU har også avdekkja at studentar etterlyser høgre krav både med tanke på inntak og undervegs i utdanninga (Sataøen, Økland, et al., 2017). Dette finn ein også att i materialet til denne artikkelen. Nokre koplar dette også til motivasjon, men dei som snakkar om dette, legg også vekt på andre faktorar som kan plasserast i kategorien kvalitet som perfeksjon. Studentane vil ha klare reglar og struktur i utdanninga og ikkje minst god kommunikasjon om desse. Også Damsgaard (2019) finn at struktur er ein viktig del av kvalitet i eit studentperspektiv. Struktur skapar klare rammer, forventingar og føreseielegheit.

Studentane er også opptekne av at dei skal bli klare til yrkeslivet, eit syn som høver inn under kategorien kvalitet som tilpassing til føremål. Studentane snakkar om å lære ting som gjer dei rusta til kvardagen dei skal ut i, og dei ergrar seg over kunnskap dei meiner ikkje treff eller siktar for lågt i forhold til kva dei treng som ferdig utdanna barnehagelærarar. Styringsdokumenta viser at studiet skal vere praksisnært og relevant, men det er altså likevel ikkje

slik at studentane i materialet her tykkjer at det alltid treff like godt. Tidlegare forskning på BLU har peika på ressursknappheit i utdanninga (sjå til dømes: Hoydalsvik, 2017; Sataøen & Trippestad, 2015). Det kunne vore interessant å sjå på i kva grad ressursar har noko å seie for i kva grad BLU når sine mål nedfelt i rammeplanen, men det er det ikkje grunnlag for å seie noko om her. Studentane i materialet har klåre meininger om at relevans for yrket burde vere eit mål på kvalitet i ei profesjonsutdanning som BLU.

Avsluttande kommentar

Denne studien er ikkje noko evalueringsstudie av BLU, men det kan vere interessant å merkje seg at på spørsmål om kvalitet svarar studentane også ved å påpeike kva som er ideal for kvalitet, og at utdanninga og institusjonen dei studerer ved, ikkje alltid oppfyller desse ideala. Sjølv om det kan vere ei utfordring at informantar på spørsmål om kva kvalitet er, svarar med kva som ikkje er kvalitet, var det slik at i dei fleste tilfelle opna dette opp for og leia informantane vidare i deira resonnement om kva som er kvalitet.

Litteratur

- Amaral, A. & Rosa, M. J. (2010). Recent trends in quality assurance. *Quality in Higher Education*, 16(1), 59–61. <https://doi.org/10.1080/13538321003679515>
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher education*, 41(3), 221–238. <https://doi.org/10.1023/A:1004181331049>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H. & Bøe, M. (2018). Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv–et kunnskapsgrunnlag. *Ekspertgruppen om barnehagelærrollen. (F-4450) Kunnskapsdepartementet*.
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. & Nordkvelle, Y. T. (2015). Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning (Report 2015:24) Nordic institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU).
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet*. Scandinavian University Press. Universitetsforlaget <https://doi.org/10.18261/10.9788215031354-2019>
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A. & Mulrooney, H. (2019). What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425–1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
- Ewell, P. (2010). Twenty years of quality assurance in higher education: What’s happened and what’s different? *Quality in Higher Education*, 16(2), 173–175. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485728>
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). Oppfatning av kvalitet i lærerutdanningene 2016. (A28066) SINTEF Teknologi og samfunn. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2569677>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning (FOR-2005-12-13-1448)*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Frølich, N. & Thune, T. (2015). Hva skjer i universiteter og høyskoler? I Noline Frølich (red.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler. Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter. Kapittel, 1* (s. 11–21) Universitetsforlaget.
- Green, D. (1994). *What Is Quality in Higher Education?* ERIC.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education (Part Two). *Quality in Higher Education*, 16:2, 81–113. DOI: [10.1080/13538322.2010.485722](https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722)

- Hovdhaugen, E. & Wiers-Jenssen, J. (2015). Hvordan vurderer studenter og nyutdannede utdanningens kvalitet og relevans? I Frølich, N. (red.) *Hva skjer i universiteter og høyskoler*. (s. 51–64) Universitetsforlaget.
- Hovdhaugen, E., Aamodt, P. O., Reymert, I. & Stensaker, B. (2016). Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning. Arbeidsnotat 2016:3. Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Hoydalsvik, T. E. L. (2017). Co-Operation is Not Enough: Teacher Educators as Curriculum Developers in Times of Change. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 76–87. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p76>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Høyskoleforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld.St.16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Michelsen, S. & Stensaker, B. (2011). Students and the governance of higher education in Norway. *Tertiary Education and Management*, 17(3), 219–231. <https://doi.org/10.1080/13583883.2011.586047>
- Munthe, E. (2020). Studentengasjement i høyere utdanning: Hvilken innsikt gir Studiebarometeret? *Uniped*, 43(2), 104–116. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-03>
- NESH, D. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *De nasjonale forskningsetiske komiteene Oslo*.
- NOKUT. (2021). *Studiebarometeret*. <https://www.studiebarometeret.no/no/>
- Penny, A. R. (2003) Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in higher education*, 8(3), 399–411. <https://doi.org/10.1080/13562510309396>
- Sataøen, S. O. & Trippestad, T. A. (2015) Den nye barnehagelærerutdanninga-bakgrunn, iverksetjing og reformutfordringar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 434–447. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-04>
- Sataøen, S. O., Trippestad, T. A., Økland, M. S. & Ødegaard, E. E. (2017). *Barnehagelærerutdanninga - Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet. Rapport Nr 5. Kunnskapsdepartementet.
- Sataøen, S. O., Økland, M. S., Ullmann, R., Fiske, J., Stenersen, B., Halvorsen, M., Simonsen, B., Nordvik, G., Maagerø, E., Gulbrandsen, L. & Foss, V. (2017). *Barnehagelærerutdanninga - Ei reform tek form?* Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet. Rapport Nr 4. Kunnskapsdepartementet.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Skauge, T., Kvitastein, O. & Hansen, H. (2017). Barnehagelærerutdanninga i reform. Studenterfaringar 2014–2016. Samlerapport–Studentarfaringar med FLU/BLU reforma. Følgegruppe for barnehagelærerutdanning.
- Stensaker, B. & Prøitz, T. (2015). Fra en elitistisk til en demokratisk forståelse av kvalitet. I N. Frølich (Red.). *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelige ansatte og studenter*, 25–36.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Bd. 2). Gyldendal akademisk Oslo.
- Wiers-Jenssen, J. (2014). Studentenes vurderinger av utdanning og lærested. I: N. Frølich, E. Hovdhaugen & LI Terum (Red.). *Kvalitet, kapasitet & relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 312–332) Cappelen Damm Akademisk.