

«Man må jo kunne si ifra om produktet er bra eller dårlig liksom...»

En kvalitativ studie om studentmedvirkning i studier på universitetsnivå

SILJE HAMMERSTAD GRIMSLI

VEILEDER

Turid Skarre Aasebø

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



Forord

Det er med stor glede, takknemlighet og stolthet jeg nå nærmer meg å fullføre en mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Agder. For min del har dette vært tre lærerike år, hvor jeg har prøvd å balansere studier og jobb i en noe travel hverdag. Selve skriveprosessen det siste året har vært krevende, men også interessant og spennende. For at jeg skulle komme i mål med denne oppgaven er det flere som må takkes.

Først vil jeg takke alle de entusiastiske og utrolig hyggelige medstudentene mine i kull 2016. Det har vært en fryd å være student sammen med dere!

Jeg vil også rette en stor takk til alle underviserne jeg har hatt. Dere har vært inspirerende og engasjerende på ulike måter alle sammen. Spesielt setter jeg pris på måten dere har involvert oss studenter i undervisninger og latt oss stille spørsmål og diskutere fag når vi har ønsket dette. Blant de ansatte ønsker jeg selvfølgelig å rette en ekstra stor takk til min veileder, Turid Skarre Aasebø. Du har virkelig gitt meg de dyttene jeg har trengt på veien, oppmuntret meg, og gitt meg gode råd og veiledet fra start til slutt. Tusen takk!

Irene Bredal fortjener også en stor takk for korrekturlesing av hele oppgaven. Det var virkelig en stor hjelp!

Til slutt vil jeg takke min personlige «heiagjeng», mannen min Ole Thomas. Takk for at du har støttet meg fullt og helt hele veien, for at du har en skulder å gråte på når jeg trenger det, og for at du alltid har troen på meg!

Mai, 2019.

Silje Hammerstad Grimsli

Sammendrag

Prinsippet om studentmedvirkning er lovfestet i Lov om universiteter og høyskoler og nedfelt i ulike sentrale og lokale forskrifter. Dette viser at politikere og ledere mener at studenter bør ha medvirkning på saker i høyere utdanning. Samtidig viser resultater fra den nasjonale undersøkelsen Studiebarometeret at studenter kun opplever moderat grad av medvirkning i sine studier. Studentmedvirkning er viktig av flere årsaker; det er med på å utvikle demokratisk danning hos unge mennesker og i tillegg er medvirkning essensielt for at unge, voksne mennesker skal ha læringsutbytte av studiene.

Problemstillingen i studien er som følger: **Hvordan ivaretas prinsippet om studentmedvirkning på universitetsnivå?**

Datainnsamlingen ble gjennomført ved tre fokusgruppesamtaler. Utvalgene besto av ulike grupper studenter; en profesjonsgruppe, en disiplinigruppe og en tillitsvalgsgruppe. Intervjuene tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide etter traktmodell. Hensikten med de ulike gruppene var å se om det viste seg å være noen forskjeller mellom dem.

Funnene viser at studentene har flere muligheter til å medvirke på sine studier, hvor studentevalueringer utkrystalliserer seg som den viktigste muligheten for den jevne student. Studenter har også mulighet til å gi direkte tilbakemeldinger til undervisere, men effekten av slike tilbakemeldinger er usikker og det avhenger av den enkelte underviser. Det er forskjell mellom hvordan studentene og deres tillitsvalgte erfarer å ha medvirkning på studier, og tillitsvalgte blir i større grad involvert i ulike prosesser hvor de kan medvirke. De opplever dermed at de har mer medvirkning enn den jevne student. Mulighetene til medvirkning er større når det gjelder studienes og emnenes organisering.

På den andre siden er det også en del begrensninger for studentmedvirkning. For det første begrenser studentene seg selv ved at de er mer opptatt av eksamen og gode karakterer enn å kunne medvirke på studier. De setter seg ikke inn i hvilke muligheter og rettigheter de har, og prioriterer tiden på saker som kan vise prestasjon. For det andre begrenser byråkratiet studentmedvirkningen ved at det tidvis kan være mer opptatt av riktig saksgang, og å følge lover og regler enn at resultatet av prosessene er gode. Begrensningene for medvirkning gjelder først og fremst det faglige innholdet i studier og emner.

Universitetene er demokratiske organisasjoner hvor fellesskapet har stått sterkt, og fortsatt er en viktig del. Samtidig kan det synes som at den markedsøkonomiske tankegangen vinner

plass ved universitetene hvor studentene er mer opptatt av egen gevinst i form av gode karakterer på vitnemålet enn å kjempe fellesskapets saker.

Innhold

1 Innledning.....	7
1.1 Oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.2 Begrepsavklaringer.....	9
1.3 Oppgavens struktur og oppbygging.....	10
2 Historisk bakgrunn.....	12
2.1 Alle moderne universiteters mor – og synet på studentene.....	12
2.2 Norges første universitet – med blick på studentmedvirkning.....	13
2.3 Studentopprøret.....	14
2.4 Endringer i etterdønningene av studentopprøret.....	16
2.5 Nyere endringer i universitets- og høyskolesektoren.....	17
2.6 NOKUT og Studiebarometeret.....	18
2.7 Historiske innvirkninger på dagens organisering av studentmedvirkning.....	19
2.8 Lokal tilrettelegging for studentmedvirkning.....	20
3 Teori og tidligere forskning.....	21
3.1 Medvirkning.....	21
3.2 Hvorfor medvirkning er viktig.....	22
3.2.1 Studentmedvirkning som del av den demokratiske dannelsesprosessen.....	23
3.2.2 Motivasjon og læring som mål for studentmedvirkning.....	24
3.3 Forutsetninger for medvirkning.....	25
3.3.1 Overordnede systemer som muliggjør medvirkning.....	25
3.3.2 Anerkjennelsesmodellen.....	28
3.4 Hva vet vi om studentmedvirkning?.....	29
3.4.1 Hierarki for nivåer av studentmedvirkning.....	30
3.4.2 Institusjonenes betydning for studentmedvirkning.....	31
3.4.3 Den enkelte ansattes betydning for studentmedvirkning.....	33
3.4.4 Kvantitative studier om studentmedvirkning.....	33
4 Metode.....	36
4.1 Det vitenskapelige ståstedet.....	36
4.2 Kvalitativ metode.....	37
4.3 Fokusgruppesamtale.....	38
4.4 Utvalg.....	39
4.5 Intervjuguide.....	40
4.6 Frivillig deltagelse, anonymitet og informert samtykke.....	41
4.7 Andre etiske overveielser.....	42
4.8 Gjennomføring av fokusgruppesamtalene.....	42

4.9	Transkribering av intervjuene	44
4.10	Analyse av funn	45
4.11	Validitet og reliabilitet	47
5	Presentasjon av funn: Studentmedvirkning ved universitetet.....	50
5.1	Hvordan forstår studenter begrepet studentmedvirkning?	50
5.2	På hvilke områder har studenter reell medvirkning?.....	51
5.2.1	Områder studenter opplever at de ikke har medvirkning på.....	53
5.2.2	Forskjell på personer og nivåer	54
5.3	Hva ønsker studenter å ha medvirkning på i sine studieprogram?	57
5.3.1	Områder studenter synes det er vanskelig å mene noe om	59
5.4	Hva mener studenter kan gjøres for å øke studenters opplevelse av medvirkning?.....	59
5.4.1	Fornøyde studenter	61
5.5	Forhold som vanskeliggjør studentmedvirkning	62
5.5.1	Fravær av trygghet og tilhørighet i klassen	62
5.5.2	Tidligere erfaringer	62
5.5.3	Mangel på informasjon	63
5.5.4	Karakterer og eksamen	63
6	Analyse, drøfting og konklusjon	65
6.1	Hvilke muligheter til medvirkning har studentene?.....	65
6.1.1	Studentevalueringer	66
6.1.2	Ulike muligheter mellom studenter og studenttillitvalgte.....	67
6.1.3	Uformelle tilbakemeldinger fra studenter i forhandlingsgenerasjonen	69
6.2	Hvilke begrensninger til medvirkning har studentene?	70
6.2.1	Studenter er mer opptatt av eksamen og karakterer enn å kunne medvirke	70
6.2.2	Byråkratiets begrensninger for studentmedvirkning	73
6.2.3	Fravær av trygghet og tilhørighet som begrensning for studentmedvirkning.....	75
6.3	Hvilken type demokratisk system finnes ved norske universiteter?.....	77
6.3.1	Fellesskapsdemokratiet og forbrukerdemokratiet	78
6.3.2	Hvem er demokratiet for?	79
6.3.3	Brudd med historiens vektlegging av fellesskapsdemokratiet.....	80
6.4	Oppgavens begrensninger og implikasjoner for videre forskning	81
6.5	Avslutning og konklusjon.....	81
7	Litteraturliste	84
	Vedlegg 1	90
	Vedlegg 2	91
	Vedlegg 3	93

1 Innledning

Etter nærmere syv år som student, tre år som studenttillitsvalgt og et år som leder av Studentorganisasjonen i Agder (STA) har jeg blitt opptatt av mulighetene studenter har for å medvirke i høyere utdanning. Studentmedvirkning foregår på ulike måter i norske utdanningsinstitusjoner; som tillitsvalgte i studier, representanter i ulike råd, styrer og utvalg, og som studentpolitikere lokalt og nasjonalt i egne organisasjoner og studentparlamentar. Studentpolitikere i studentorganisasjoner arbeider gjerne på et overordnet nivå mot blant annet universitets- og høyskoleledelsen, kommuner og nasjonale politikere. I Lov om høyskoler og universiteter er det nedfelt at studenter skal være representert med minst 20 % representasjon i alle kollegiale organ som er tildelt beslutningsmyndighet (Lov om universiteter og høyskoler, §§ 4-1 og 4-4). Dette medfører at det sitter studenter iblant annet studieutvalg, læringsmiljøutvalg, tilsettingsutvalg og universitetsstyrer ved alle norske høyskoler og universiteter. Sist, men ikke minst, finnes det utallige klasses tillitsvalgte. Disse skal være et bindeledd mellom institusjonene og alle studentene. På den måten skal alle studenter ha mulighet til å medvirke på sine studier.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) gjennomfører årlig en kvantitativ undersøkelse, Studiebarometeret, som undersøker flere aspekter ved studentenes opplevelser av sine studier. Studiebarometeret kartlegger blant annet hvordan studenter opplever å ha medvirkning på studiene sine. Disse viser at studenter ved norske høyskoler og universitet opplever moderat grad av medvirkning.

Ledelsen ved fakultet, høyskoler og universiteter, i tillegg til Kunnskapsdepartementet er opptatt av at studentene skal være med på bestemmelser som gjøres i sektoren på ulike nivåer. Dette kan man se i strategiplaner, kvalitetssystem/ kvalitetssikringssystem ved høyskoler og universitet, politiske dokumenter som Lov om universiteter og høyskoler og Meld. St. 16 (2016-2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Likevel ser det ut til at den jevne student ikke opplever dette, ifølge tall fra Studiebarometeret. Resultatene fra Studiebarometeret var det som gjorde meg nysgjerrig på temaet. Hvorfor er det slik at studentene opplever å ha så liten medvirkning når institusjonene og departementet ønsker at de skal være med å bidra til utviklingen av norsk høyere utdanning?

I min nåværende stilling som studieveileder, har jeg det administrative ansvaret for studenttillitsvalgte ved fakultetet. I dialog med dekanen, som er opptatt av studentenes medvirkning, ble vi enige om at det var dette jeg skulle skrive min masteroppgave om på

oppdrag fra fakultetet. Det er viktig å presisere at dette ikke har hatt noen innvirkning for resultatene og konklusjonene i prosjektet.

I dette innledende kapittelet legges bakgrunnen for valg av tema i masterprosjektet frem, samt tidligere forskning på feltet. Videre presenteres masteroppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål, før det vises til avklaringer av noen sentrale begreper. Avslutningsvis oppsummeres hele oppgavens struktur og oppbygging, kapittel for kapittel.

1.1 Oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Medvirkning i ulike sammenhenger har hatt et stort fokus i forskningssammenheng de siste årene, både for barn, elever og brukere av ulike helse- og velferdstilbud. Det har også vært oppmerksomhet rundt studenters engasjement, deltagelse og medvirkning i høyere utdanning, og hvordan studenter kan være med i universiteters beslutningstaking. Det kan synes som studenters engasjement er universelt akseptert som konsept, men det blir sjeldent problematisert, og det er ikke forsket like mye på som andre gruppers medvirkning (Carey, 2018).

Formålet med denne masteroppgaven er at den skal være et bidrag til å forstå hvordan prinsippet om studentmedvirkning ivaretas, og få kunnskap om hvordan studentmedvirkning fungerer som demokratisk korrektiv i studier. I tillegg ønsker jeg at oppgaven kan være med på å forklare hvilke erfaringer studenter har med medvirkning på sine om studenter ønsker det annerledes, og eventuelt vise til endringer som kan gjøre at studenter opplever at de har mer medvirkning på innhold og opplegg i sine studier. Problemstillingen er derfor som følger:

Hvordan ivaretas prinsippet om studentmedvirkning på universitetsnivå?

Denne problemstillingen skal følges opp av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår studenter begrepet studentmedvirkning?
2. På hvilke områder har studenter reell medvirkning?
3. Hva ønsker studenter å ha medvirkning på i sine studier?
4. Hva kan gjøres for å øke studenters opplevelse av medvirkning?

5. Hvilke muligheter og begrensninger finnes for studentmedvirkning?

1.2 Begrepsavklaringer

Før jeg viser til oppgavens oppbygging, er det nødvendig med avklaringer og definisjoner av ulike begreper som vil gå igjen i oppgaven ettersom disse vil påvirke videre forståelse av oppgavens tema og avgrensninger.

Innhold og opplegg i studier

I oppgavens problemstilling benyttes begrepene *innhold* og *opplegg*. Grunnen til dette er at disse begrepene brukes i spørsmål som blir stilt i Studiebarometeret. Ettersom utgangspunktet for masterprosjektet er resultater fra Studiebarometeret, finner jeg det naturlig å benytte begreper brukt i spørreundersøkelsen.

Med begrepet *innhold* velger jeg å tolke dette som det faglige innholdet i studier og emner. Mer presist vil dette innebære studienes og emnenes læringsutbyttebeskrivelser, faglige temaer, pensum og undervisningens innhold.

Begrepet *opplegg* er nokså diffust, men jeg velger å tolke dette som hvordan emnet er organisert. Med dette mener jeg arbeidsformer/ undervisningsformer, omfang av undervisning og vurderingsformer.

Demokrati

Jeg benytter meg av Cohens definisjon av begrepet demokrati som lyder som følger: «Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår den» (Cohen, 1971 i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30). Demokrati gir rom for medvirkning på å utforme beslutninger som angår fellesskapet. Dette kan gjelde på samfunnsnivå, men også på organisasjonsnivå eller andre fellesskap. Demokratiet forutsetter deltagelse for å kunne fungere, og vil miste sin verdi hvis et lavt antall personer deltar. Hvis dette skjer vil makten som skal spres utover på mange

bli utøvet av noen få beslutningstakere og minne mer om autoritære systemer enn et demokrati (Solhaug & Børhaug, 2012).

Medvirkning og medbestemmelse

Medvirkning og medbestemmelse brukes ofte om hverandre i faglitteratur (Thrana, 2008). I denne oppgaven vil jeg holde meg til begrepet medvirkning for å gjøre fremstillingen mest mulig helhetlig. Med begrepet mener jeg det å ha demokratisk innflytelse på både formelle og uformelle avgjørelser i studiehverdagen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 126). Definisjonen er justert for å passe målgruppen i masterprosjektet. Det norske demokratiet er preget av retten til å medvirke i saker som påvirker hver enkelt på alle livets områder, som barnehage, skole, yrkesliv og i organisasjoner. Omfanget av medvirkning på ulike områder er et av flere forhold som understøtter den deltakende politiske kulturen i vårt land, og på den måten også er en del av vår danningskultur (Solhaug & Børhaug, 2012).

1.3 Oppgavens struktur og oppbygging

Kapittel 1 er en presentasjon av bakgrunn for oppgavens tema og formålet med oppgaven. Videre viser jeg til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg avklarer begreper som er viktige for oppgaven.

Kapittel 2 er en gjennomgang av den historiske bakgrunnen for oppgavens tema, studentmedvirkning. Historien starter ved det moderne universitets etablering, er deretter innom ulike epoker i norsk universitetshistorie hvor synet på studenter og studentmedvirkning er det sentrale, og ender med en gjennomgang av lokal tilrettelegging for studentmedvirkning i dag.

I Kapittel 3 vises det til den vitenskapelige forankringen av oppgaven. Det presenteres ulike teorier om medvirkning og forutsetninger for medvirkning. Videre legges det frem nyere forskning om studentmedvirkning hvor hierarkier for nivåer av studentmedvirkning og interaksjon i studentmedvirkning er sentrale temaer. Det vises videre til resultater av kvantitativ forskning. Kapittelet avsluttes med teorier om hvorfor medvirkning er viktig.

Kapittel 4 tar for seg det metodiske grunnlaget for oppgaven. Jeg skriver om fokusgruppesamtalen som er den kvalitative forskningsmetoden jeg har valgt, og gjennomføringen av metoden. Det vises også til forskningsetiske overveielser og hvordan jeg har analysert og tolket datamaterialet mitt.

I Kapittel 5 presenteres de empiriske funnene fra fokusgruppesamtalene. Det er forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for den tematiske fremstillingen av den første delen av analysen. Den andre delen består av temaer som utkrystalliserte seg i løpet av fokusgruppesamtalene, og som fremstår som essensielle for fokusgruppene. Dette handlet hovedsakelig om forhold som vanskeliggjør studentmedvirkning.

I Kapittel 6 drøftes resultatene av analyser opp mot teorier om medvirkning og studentmedvirkning. Resultatene sees også i sammenheng med samfunnsstrukturer for øvrig og jeg prøver å forklare disse sammenhengene ved hjelp av ulike teorier. Til slutt i kapitlet er det en oppsummering og det presenteres en konklusjon hvor jeg prøver å svare på problemstillingen.

2 Historisk bakgrunn

For å forstå hvordan studentmedvirkning fungerer ved norske universiteter i dag, mener jeg det er viktig å vise til historien. I dette kapittelet vil jeg derfor vise til viktige perioder i universitetenes historie, tradisjon og utvikling, samt presentere dette i sammenheng med utviklingen av studenters medvirkning og mulighet for medvirkning. Deretter vil jeg dra tråder fra historien og vise til hvorfor organiseringen ved universiteter er slik den er i dag. I historiske skrifter legges hovedvekten på de store linjene, som lovendringer, organisering og organisasjonsoppbygging. Mitt hovedanliggende er den jevne students mulighet til å medvirke på sitt studium, men jeg mener at de store linjene viser til hvordan synet på studenter har endret seg, og at det i tillegg til å vise hvordan studentorganisasjoner har påvirket universitetssektoren, også viser til hvordan hver enkelt student har fått mulighet til å medvirke. Til slutt i kapittelet viser jeg til lokale kvalitetssystemer. Dette er retningslinjer for hvordan studenters medvirkning skal fungere ved hver enkelt utdanningsinstitusjon.

2.1 Alle moderne universiteters mor – og synet på studentene

De europeiske universitetene har en lang tradisjon, hvor etableringen av Berlin-universitet i 1810 markerer en overgang i universitetenes plass i samfunnet. Berlin-universitetet ble grunnlagt av blant annet Wilhelm von Humboldt (1767-1835), og det er hans tanker om det moderne og liberale universitet som har utviklet seg videre i Europa (Slagstad, 2006). En av Humboldts pilarer var læring- og undervisningsfrihet, noe som innebar at studentene skulle ha frihet til å delta i den undervisningen de selv ønsket (Humboldt, i Kristensen 2007). En annen pilar var tanken om at studentene skulle preges av et humanistisk dannelsesideal (Hoff, 2006), og Humboldt mente at dannelsen var en personlig utvikling og at dette kun var mulig hvis hvert enkelt individ hadde frihet (Humboldt, i Kristensen 2007). Videre mente Humboldt at både forskere og studenter var til for vitenskapen og at studenter og forskere derfor skulle være likestilt i den forskende søken etter sannheten, selv om kunnskapen og forutsetningene var på ulike nivåer (Humboldt, i Kristensen 2007, s. 51).

For å knytte dette til min problemstilling, kan man si at Humboldts studentsyn var nokså liberalt ved at studentene hadde stor medvirkning på innhold og opplegg i egne studier. Dette ved at de selv kunne delta på den undervisningen de ønsket og ikke ble tvunget til å følge undervisning som ansatte bestemte for dem.

2.2 Norges første universitet – med blick på studentmedvirkning

Jeg vil ta utgangspunkt i Universitetet i Oslo (UiO) når jeg viser til utviklingen av universiteter og studentmedvirkning i Norge¹. Universitetet i Oslo er det universitetet med lengst tradisjoner i Norge, og fordi det er plassert i hovedstaden med nær tilgang til nasjonale politikere, mener jeg at også avspeiler utviklingen av studentmedvirkning og universiteter organisering på nasjonalt nivå. Det ville også blitt for omfattende i denne oppgaven å vise til denne utviklingen ved alle norske universiteter.

Det kongelige Fredriks Universitet i Christiania ble grunnlagt i 1811 og hadde den samme liberale tanke som Berlin-universitetet, selv om det ikke hadde noen direkte referanser til Humboldt (Slagstad, 2006, s.11). Allerede to år etter åpningen av universitetet, ble Det Norske Studentersamfund etablert. Formålet til Studentersamfundet skulle være «videnskabelige sysler og underholdende beskjeftigelser at utbrede aandsdannelse og broderaand blant sine medlemmer» (Hansen & Snildal, 2013). Det var ikke her direkte snakk om studentmedvirkning, men Studentersamfundet var et sted hvor det foregikk diskusjoner mellom studenter og undervisere, i tillegg til mer sosiale tilstelninger.

Mot slutten av 1800-tallet endret studentmassen seg ved at det var flere bondesønner som flyttet til byen for å utdanne seg. Tidligere var det sønner av embetsmenn som stort sett hadde utgjort studentmassen. Fra 1882 fikk også kvinner tilgang til å ta de elementære eksamener, og i lovendring i 1884 ble kvinner gitt adgang til alle universitetets eksamener. Selv om studentmassen i denne perioden ble mer heterogen, hadde dette ingen innvirkning på undervisningen. Universitetets oppgave var å utdanne til det beste for nasjonen og universitetet hadde lite de skulle sagt med tanke på utdanningenes innhold. På den andre siden begynte studentene å skape flere egne diskusjons- og debattfora hvor de utvekslet ideer og tanker rundt utdanningene, hvor Studentersamfundet var et viktig møtepunkt (Kyllingstad & Rørvik, 2011, s. 61-71).

I 1902 tok Studentersamfundet initiativ til å opprette studentutvalg ved hvert fag. Utvalgene skulle være mellomledd mellom studentene og universitetsledelsen, og skulle spørres og høres i saker som angikk studentene spesielt. Studentene fikk imidlertid ikke stemmerett eller fast

¹ Dette betyr ikke at studien min er gjennomført ved Universitetet i Oslo.

representasjon i bestemmende organer, og studentenes medvirkning var relativt begrenset (Fure, 2011, s. 77-78). Da Universitetsloven av 1905 endelig ble vedtatt ble også studentutvalgene lovbestemt i § 36 hvor studentutvalg skulle være et formelt mellomledd «mellom universitetets myndigheter og de studerende i anliggender vedrørende disses interesser» (Kyllingstad & Rørvik, 2012, s. 455). I samme lov ble det vedtatt at fagfolkene ved universitetet skulle produsere forelesningskataloger og studieplaner slik at studentene kunne vite blant annet hvordan arbeidsstoffet skulle fordeles, hvilket omfang de ulike disiplinene hadde, hvor lang tid som burde brukes til hver enkel disiplin og hvilket fagstoff som var mindre viktig (Kyllingstad & Rørvik, 2012, s. 454-455).

Utover på 1900-tallet og frem til 1940 dannet studenter stadig flere foreninger og forbund, både innen ulike fritidsinteresser, politiske ståsted og fagfelt. Alle fakultet fikk sine foreninger med egne tradisjoner og særegen studentkultur. Ettersom studentforeningene ved fakultetene ikke hadde noen beslutningsmyndighet i reell forstand, benyttet de seg av avisinnlegg, både i egne tidsskrifter og i andre aviser (Fure, 2011). Dette kom til å endre seg betraktelig noen tiår senere.

2.3 Studentopprøret

En spesielt viktig periode med tanke på studentmedvirkning er 1960- og 70-årene. For det første økte studentantallet radikalt. Ved Universitetet i Oslo (UiO) ble antall studenter firedoblet på under femten år (Thue & Helsvig, 2011, s. 11) grunnet en ekspansiv statlig utdanningspolitikk. Dette hadde betydning for mangfoldet av studentmassen ved at unge fra ulike samfunnslag ble samlet i en institusjon. Mangfoldet gjorde sitt til at studentene ikke lenger var en homogen masse, men en stor gruppe unge mennesker med ulike meninger og oppfatninger. For det andre ble studentene i denne perioden mer påvirket av studentmiljøer og ungdomskulturer fra andre land enn tidligere, og det internasjonale studentopprøret i 1968-69 fikk en definisjonsmakt i en kritisk fase av universitetenes utvikling. For det tredje ble fellesskapsfølelsen med eldre akademikere som tidligere hadde vært viktig for studentene svekket, og nye kontaktflater med andre ungdomsgrupper ble viktigere (Thue & Helsvig, 2011).

Studentopprøret fikk konsekvenser innen flere samfunnsområder, ikke minst for partipolitikken i Norge, hvor det ble opprettet nye partier på venstresiden av den partipolitiske

aksen. «Det var når denne allmennpolitiske radikaliserings ble koplet sammen med en kritikk av rådende autoritetsforhold, pensum, eksamensformer og utviklingstendenser ved universitetene, at opprøret for alvor fikk sprengkraft innover i academia» (Thue & Helsvig, 2011, s. 319). Studentene som tilhørte vensterradikalismen fikk grobunn ved UiO og studenter ved store deler av universitetet krevde økt innflytelse på instituttnivå, pensumrevisjoner og mer «kritiske» og sosialt relevante studier» (Thue & Helsvig, 2011). En viktig stemme fra denne perioden er filosofen Hans Skjervheim, som også i etterkant av studentopprøret fikk innflytelse innen ulike akademiske tradisjoner, som blant annet pedagogikk. Skjervheim skrev, i 1969, at fordi det intellektuelle universet prinsipielt var åpent, måtte universitetet gi studentene rom til å definere sin egen intellektuelle situasjon. Han mente at dette var bakgrunnen for prinsippet om akademisk frihet slik det var nedfelt i den tradisjonelle «humboldtske» universitetsmodellen (Skjervheim i Thue & Helsvig, 2011, s. 334).

Universitetets fagområder ble på bakgrunn av studentenes opprør utvidet, og det ble opprettet nye fagområder, som blant annet sosialhistorie, sosialpedagogikk, frigjøringsteologi og rettssosiologi (Thue og Helsvig, 2011).

Studentopprøret bidro til å reise viktige prinsipielle spørsmål om universitetenes og vitenskapens samfunnsrolle i en transformasjonstid hvor både utdanningsmyndigheter og universitetene lette etter nye begreper og forståelsesrammer. Den rådende utdanningspolitikken gikk ut på å utdanne unge mennesker etter samfunnets behov, mens mange studenter valgte studier innen humaniora og samfunnsvitenskapene, hvor verdier som personlig autonomi, dannelse og selvrealisering sto sterkt. Her kunne studentene velge sin egen vei gjennom studieløpet; progresjon, fagkombinasjoner og tema for hovedoppgave eller masteravhandling ble et resultat av studentenes mer eller mindre fri og individuelle valg (Thue og Helsvig, 2011). Dette er nært knyttet opp til Humboldts tanker om læring- og undervisningsfrihet hvor studentene kunne velge selv hva de ønsket å lære og hvilken undervisning de ønsket å følge, og på nytt kan man se at studentenes medvirkning på innhold og opplegg i sine studier var stor.

Allerede i 1967 ble det oppnevnt en komité (Brodal-komiteen) av Det akademiske kollegium som skulle utrede hele universitetets oppbygging og styreform i lys av den nye situasjonen universitetet var i, med bakgrunn iblant annet studentopprøret. Komiteen bestod hovedsakelig av personer fra universitetsledelsen, men innstillingen var et initiativ til å endre organiseringen av universitetet fra å være et professorstyre til å bli et «representativt demokrati». Komiteens arbeid og innstilling skapte store diskusjoner rundt hvem som skulle

ha medvirkning på hva, og det var en bekymring rundt radikale studenter som skapte en atmosfære hvor også moderate studenter begynte å støtte radikale forslag. Utredningen førte til endringer i universitetsloven i 1975. Tidligere hadde loven påpekt at studentene skulle ha én representant i kollegiets sammensetning (Universitetsstyret), mens den nye formuleringen var at det i tillegg til rektor, prorektor, dekanene og representanter for det vitenskapelige personale, skulle de øvrige medlemmene være personale og studenter. Det ble her ikke presisert hvor mange studenter som skulle være medlemmer i universitetsstyret, og det ble dermed opp til hvert enkelt universitet å avgjøre antall studenter. Det var med andre ord departementet og Stortinget som avgjorde hvordan universitetene skulle organiseres, og som initierte en demokratisk moderniseringsprosess hvor alle grupperinger ved universitetet skulle være representert i det øverste beslutningsorgan, deriblant studenter (Thue & Helsvig, 2011).

Med dette kan vi se at nasjonale myndigheter begynte å legge føringer for universitetenes organisering, samtidig som studentene hadde mulighet til å få økt representasjon i universitetenes øverste beslutningsorgan. Universitetene kunne avgjøre om studentene fortsatt skulle ha én student eller flere i styret. Samtidig vil representasjonen avhenge av hvor mange andre representanter det er i styret. I tillegg vil jeg påpeke forskjellen mellom deltagelse og medvirkning, slik jeg gjorde i innledningen. Flere representanter i Universitetsstyret medfører en høyere andel deltagere, men dette tilsvarer ikke nødvendigvis økt medvirkning for studentene.

Selv om studentrepresentasjon i universiteters styrer og utvalg ikke er kjernen i dette prosjektet, mener jeg at dette viser til hvordan synet på studenter har endret seg, og at det i denne perioden blir synlig i politiske dokumenter at studenter skal være med å medvirke i beslutninger på øverste nivå ved universitetene.

2.4 Endringer i etterdønningene av studentopprøret

Endringene i etterkant av studentopprøret handlet blant annet om at kvinneandelen blant studentene økte betraktelig. I 1970 var i overkant av 30 % av studentene kvinner, mens det i 1982 var kvinnene som utgjorde flertallet av studentmassen. I tillegg økte gjennomsnittsalderen blant studentene, flere stiftet familie i løpet av studietiden, noe som også førte til at flere studerte på deltid. Dette kan sees i sammenheng med at aktiviteten i studentpolitiske organisasjoner dalte, og i slutten av 1970-årene slet studentene med å fylle

vervene de hadde i ulike råd og utvalg, som studenter før dem hadde kjempet for å få (Helsvig, 2011).

På 1980-tallet var det store endringer innen hvordan det offentlige skulle organiseres og styres. Dette kom som en bølge over vestlige land, og hovedtanken var at offentlige administrative enheter bør styres etter de samme prinsippene som bedrifter på et marked (Frølich et al., 2014), kalt New Public Management. I tillegg hadde det vært en sterk vekst av ulike distriktshøyskoler i Norge fra slutten av 1960-tallet og frem til starten av 1980-tallet. Dette medførte en konkurranselignende situasjon mellom de ulike utdanningsinstitusjonene. Rektor ved UiO, Bjarne A. Waaler, skrev derfor i et strateginotat i 1983 at universitetet i fremtiden måtte prioritere og skape studieløp som var i samsvar med studentenes forandrede etterspørsel etter utdanning. Han mente også at universitetsledelsen trengte økt kunnskap om studenters atferd, ønsker og forventninger (Helsvig, 2011).

Her kan man tydelig se en endring i synet på studenter. Tidligere var utdanningene rettet etter hva nasjonen behøvde, mens nå skulle studentene kunne legge føringer på hvilke utdanninger som skulle bli tilbudt. Med andre ord var studentenes medvirkning på innhold og opplegg av stor betydning for datidens rektor ved UiO. Synet på studentenes forventninger og ønsker endret seg naturlig nok ikke over natten, men man ser etterdønningene av studentenes opprør over en lengre periode.

2.5 Nyere endringer i universitets- og høyskolesektoren

I løpet av de siste 30 årene har det skjedd mange endringer i universitets- og høyskolesektoren. Mens opprøret på 60- og 70-tallet ble drevet frem av studenter og en del radikale akademikere, ble senere prosesser og reformer drevet av politikere og byråkrater. Det vil være nærliggende å stille spørsmål om det er de samme personene som startet prosessen som studenter og som senere fortsatte de samme prosessene som politikere og byråkrater. De største og viktigste prosessene for norsk høyere utdanning i senere tid er Bolognaprosessen som startet i 1999 og Kvalitetsreformen i 2003.

Bolognaprosessen startet i juni 1999 da utdanningsministre fra 29 land, inkludert Norge, undertegnet en erklæring om å realisere et europeisk område for høyere utdanning innen 2010. De viktigste områdene i erklæringen var en innføring av ECTS-kompatible systemer

(European Credit Transfer System) for beregning av studielengde og karakterer, innføring av en felles kvalifiseringsstruktur med tre nivåer (bachelorgrad, mastergrad og doktorgrad), etableringen av nasjonale kvalitetssikringssystemer, og tiltak for større mobilitet blant studenter og forskere (Karlsen, 2006).

På bakgrunn av Bolognaprosessen ble det satt ned et utredningsutvalg, Mjøsutvalget. Mjøsutvalget anbefalte betydelige endringer i sin utredning «Frihet med ansvar» (NOU 2000:14). Dette gjaldt blant annet ny gradsstruktur, større frihet til utdanningsinstitusjonene med tanke på blant annet nedlegging og etablering av studietilbud, nytt finansieringssystem og større fokus på internasjonalisering. Utredningen ble starten på det som blir kalt Kvalitetsreformen i høyere utdanning, med iverksetting i 2003 (Larsen, 2007, s. 15). Kvalitetsreformen munnet ut i en stortingsmelding med tittelen «Gjør din plikt – krev din rett». I denne kan man finne følgende sitat i punkt 1.3.5: «Særlig må studentene få anledning til å gi systematiske tilbakemeldinger på kvaliteten i utdanningstilbud og læringsmiljø» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

Med andre ord har internasjonale føringer hatt stor betydning for UH-sektoren i Norge de siste 20 årene. I tillegg til det Universitetsloven av 1975 presiserte, at universitetsstyrene skulle bestå av studenter, supplerte den nye stortingsmeldingen med at den jevne students tilbakemeldinger var viktige. Dette er kjernen i min masteroppgave, og det er interessant å merke seg at departementet allerede for 18 år siden skrev dette i en stortingsmelding.

2.6 NOKUT og Studiebarometeret

På bakgrunn av stortingsmeldingen, «Gjør din plikt – krev din rett», ble dermed studenters tilbakemeldinger og medvirkning satt på dagsordenen på alvor, og førte blant annet til Stortingets opprettelse av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i 2002, med oppstart 1. januar 2003. NOKUT er hjemlet i Universitets- og høyskoleloven (UH-loven) av 2005 (Universitets- og høyskoleloven, 2005, kapittel 2). NOKUT har tre hovedområder som de arbeider med; norsk utdanning, utenlandsk utdanning og videreutvikling av egen organisasjon. I sammenheng med denne masteroppgaven, er det arbeidet med norsk utdanning som er av viktighet. NOKUTs mål for arbeidet med norsk utdanning er å medvirke til at alle norske universiteter, høyskoler og fagskoler har tilfredsstillende kvalitet, at flest mulig

utdanninger er fremragende og at samfunnet er godt informert om tilstanden i sektoren (NOKUT, 2018).

En av oppgavene NOKUT gjør for å holde kontroll med kvaliteten ved norsk høyere utdanning er at de gjennomfører en årlig undersøkelse blant landets studenter, kalt Studiebarometeret. Undersøkelsen blir sendt til studenter i 2. studieår i bachelorprogrammer og 2. studieår i masterprogrammer. Dette er en kvantitativ undersøkelse hvor det nasjonale organet forsøker å kartlegge kvaliteten ved de ulike studiene ved norske utdanningsinstitusjoner. Undersøkelsen er gjennomført hver høst fra 2013. Fra den ble gjennomført i 2013 til høsten etter i 2014, ble det gjort en del endringer i spørreskjemaet. Det vil derfor være hensiktsmessig å sammenligne tallene fra de fire siste undersøkelsene, fra og med 2014 til og med 2017. Studiebarometeret har hvert år vist at studentene opplever at de ikke har stor medvirkning på sine studier. Likevel ser det ikke ut til at det er blitt gjort noen grundig forskning på hvorfor studentene opplever det slik, om studentene ønsker det annerledes eller hvilke endringer som eventuelt skal til for at studentene opplever at de har mer medvirkning.

2.7 Historiske innvirkninger på dagens organisering av studentmedvirkning

De ulike epokene i historien har vært med på å utforme hvordan universitetene organiseres og fungerer i dag. Da Norge fikk sitt første universitet, var dette bygget på grunntanker fra den humboldtske tradisjonen som omhandlet studenters medvirkning på sin egen utdanning ved at studenter skal kunne velge hvilken undervisning de ønsker å delta i, de skal ha frihet til personlig utvikling og at de skal være likestilt vitenskapelig ansatte i søken etter sannhet. Det som etter hvert ble Universitetet i Oslo har gjennom historien vært gjennom mange endringsprosesser som har påvirket studenters medvirkning. Studentersamfundet i Oslo ble opprettet kun to år etter at universitetet var etablert, og var den spede start på studenters medvirkning, både på institusjons- og samfunnsnivå. Videre startet studenter ulike foreninger og utvalg, hvor den viktigste var studentutvalgene ved hvert fag, som også ble lovfestet i 1905. Studentutvalgene skulle være bindeledd mellom studentene og institusjonen, og man kan se at dette minner om det som i dag er studenttillitsvalgte ved de ulike studier.

Studentopprøret handlet på mange måter om at studentene krevde innflytelse på revideringen av pensum og studier. Dette ble tatt til følge i årene etter ved at universitetet endret noe av sin

studieportefølje. Dette kan man kjenne igjen i dagens situasjon hvor alle studenter skal ha mulighet til å være med i evalueringer av emner og studier. Man kan også finne igjen kravet fra studentopprøret i Stortingsmeldingen «Gjør din plikt – krev din rett» fra 2001, hvor det spesifiseres at tilbakemeldinger fra studenter er viktig (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Det er dette som er kjernen i denne oppgaven. 18 år etter stortingsmeldingen, kan vi lese i kvalitetssystemer ved utdanningsinstitusjoner at det kreves studentevalueringer, og det sitter studentrepresentanter i alle kollegiale beslutningsorgan, slik universitets- og høyskoleloven krever.

2.8 Lokal tilrettelegging for studentmedvirkning²

Ved universitetet jeg tar utgangspunkt i finnes det et kvalitetssystem/ kvalitetssikringssystem, slik det gjør ved alle universiteter i Norge. Dette er pålagt i Lov om universiteter og høyskoler. I kvalitetssystemene er det flere punkter hvor studentene nevnes. Studentene skal gjennomføre emneevalueringer, evalueringer av praksis og av studier. Studenttillitsvalgte har ofte ansvaret for gjennomføringen av evalueringene, og skal som oftest gjennomføre evalueringene uten ansatte tilstede. I flere av kvalitetssystemene står det eksplisitt at studentenes tilbakemeldinger og medvirkning er viktig for arbeidet med sikringen og utviklingen av kvalitet i utdanningene, og det vises til at kontinuerlig dialog mellom studenter og faglærere er svært viktig ved siden av de mer formelle evalueringene. I tillegg skal det være møter mellom studenttillitsvalgte og ansatte hvor utviklingen av kvalitet i emner og på programmer diskuteres, og at studenter på den måten får medvirkning på sine studier.

I denne oppgaven er det den jevne students mulighet til å påvirke innhold og opplegg i sitt studium, som er kjernen. Likevel vil det være naturlig å nevne at det på et mer overordnet nivå skal være studenter representert i alle formelle råd, styrer og utvalg som er beslutningsmyndige (Universitets- og høyskoleloven, § 4-4 (1); UH-loven § 4-3 (3)). Mer konkret har blant annet følgende organer studentmedlemmer: Læringsmiljøutvalget, Studieutvalget, Klagenemnda, fakultetsstyrer og Universitetsstyret.

² Her har jeg sett på kvalitetssystemer som ligger tilgjengelig på universitetenes nettsider, derav; Universitetet i Bergen, Universitetet i Agder, Universitetet i Tromsø, OsloMet Storbyuniversitetet, Universitetet i Sørøst-Norge og Nord universitet. De resterende universitetene har ikke tilgjengelig kvalitetssystem på sine nettsider.

3 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg først avklare begrepet medvirkning ved å vise til teorier som forklarer hva medvirkning innebærer. Jeg vil også vise til forutsetninger for medvirkning, og hvilke begreper som er knyttet sammen med medvirkning. Deretter vil jeg trekke frem tidligere forskning på temaet, og med dette svare på spørsmålet om hva vi vet om studentmedvirkning. Til slutt vil jeg argumentere for hvorfor medvirkning er viktig ved å vise til teorier som handler om studentmedvirkning som en del av dannelsesprosessen, og sammenhengen mellom medvirkning og læring.

3.1 Medvirkning

Medvirkning i ulike sammenhenger har hatt et stort fokus i forskningssammenheng de siste årene, både for barn, elever og brukere av ulike helse- og velferdstilbud. Det har også vært fokus på studenters engasjement, deltagelse og medvirkning i høyere utdanning, og hvordan studenter kan være med i universiteters beslutningstaking. Det kan synes som studenters engasjement er universelt akseptert som konsept, men det blir sjeldent problematisert, og det er ikke forsket like mye på som andre gruppers medvirkning (Carey, 2018).

Uavhengig om det er snakk om barns medvirkning, elevmedvirkning eller brukermedvirkning i helse- og omsorgssektoren, mener jeg at medvirkning er det overordnede temaet og at dette har overføringsverdi til studentmedvirkning. Man kan si at det handler om det gamle ordtaket som sier at det er de som har skoene på som kjenner hvor det trykker. Og at nettopp de som kjenner hvor det trykker er med og deltar, påvirker og bestemmer hvordan tjenester og praksis skal utvikle seg.

Medvirkning relateres til ulike ord og begreper som deltagelse, påvirkning, innflytelse og medbestemmelse. I litteratur på engelsk, finner man også begreper som *participation* og *engagement*. I medvirkning ligger både det å få informasjon, bli lyttet til, aktiv deltagelse og medbestemmelse. I faglitteraturen brukes ofte begrepet medvirkning og medbestemmelse om hverandre, og de blandes gjerne i fremstillingene (Thrana, 2008). Jeg vil i denne oppgaven benytte meg av begrepet medvirkning, slik at fremstillingen bli mest mulig helhetlig og konsekvent. Definisjonen jeg legger til grunn for medvirkning er, som tidligere avklart, å ha

demokratisk innflytelse på både formelle og mer uformelle avgjørelser i studiehverdagen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 126).

Man kan si at medvirkning består av to uavhengige, men samtidig innbyrdes avhengige prosesser, nemlig deltagelse og innflytelse. Tankegangen er at deltagelse skal resultere i innflytelse, samt at innflytelse skal legitimere deltagelse. Prosessene deltagelse og innflytelse skaper subjektive tilstander hos de som medvirker i form av forventninger og forpliktelser til hva som foregår og måten det foregår på. Deltagelse forutsettes å resultere i forventning, mens innflytelse forventes å resultere i forpliktelse. Medvirkning kan måles og evalueres, enten rent objektivt som graden av deltagelse og innflytelse, eller subjektivt som aktørenes opplevelse av forventning og forpliktelse (Sletterød et al., 2014, s. 24-25). Det er den subjektive opplevelsen som er kjernen i dette prosjektet.

3.2 Hvorfor medvirkning er viktig

Begrepet medvirkning har betydning innenfor utviklingspsykologi, motivasjons- og mestringsforskning, sosialt arbeid og pedagogikk. Med andre ord kan man si at medvirkning er viktig i ulike faser og perioder i menneskers liv. I denne oppgaven, er det medvirkning i et pedagogisk perspektiv som er viktig, og jeg vil først vise til en pedagog som har satt store spor innenfor pedagogisk teori.

Paulo Freire har, etter min forståelse av boken *De undertryktes pedagogikk* (1999), tatt til orde for viktigheten av medvirkning innen pedagogikk uten at han selv har brukt begrepet medvirkning. Sammenhengen med studentmedvirkning i Norge argumenterer jeg for under. Freires hovedpoeng er at det finnes noen mennesker som undertrykker andre og noen som blir undertrykket av andre. Undertrykkelsen av mennesket ligger i maktesløsheten og det å ikke ha mulighet til å påvirke omgivelsene rundt seg. I Freires pedagogikk er det dialogen med makthaverne som er nøkkelen til frigjøring av mennesket. Det er gjennom dialogen at det undertrykte, passive eller maktesløse mennesket kan få selvtillit, bli kritisk og aktiv, og slik få styrke til å frigjøre seg selv fra sin maktesløse posisjon. Målet hans er at de undertrykte skal innse dette, utvikle en kritisk sans og på sikt bli en likeverdig deltager i fellesskapet som er med på å forandre og forbedre samfunnet. (Freire, 1999).

Det er klare forskjeller mellom de forholdene Freire arbeidet under i Sør-Amerika og situasjonen ved norske høyskoler og universiteter i Norge i dag. Freire var opptatt av å bekjempe analfabetisme, som igjen skulle få menneskene til å innse sin plass i samfunnet, for således å forbedre sin situasjon. Likevel kan man se likhetstrekk på den måten at studenter som begynner å studere ved et universitet, ikke har noen forutsetninger for å vite hva som kan eller bør endres ved institusjonen de blir en del av når de blir studenter. De må derfor først bli bevisst sin situasjon, og bli kjent med hvordan institusjonen fungerer før de kan ha noen mening om hva som fungerer godt og hva som ikke fungerer like godt. De må også bli klar over at det er et asymmetrisk maktforhold mellom studenter og ansatte. Det vil være nærliggende å tenke at studenter innordner seg etter det ansatte sier, både når det gjelder faglige temaer, men også organisatoriske, slik som de undertrykte i Freires pedagogikk føyde seg etter undertrykkerne uten å stille spørsmål. På den måten vil ansatte ved utdanningsinstitusjonene bli de som undertrykker mens studentene vil bli de undertrykte. Det er først når studentene blir bevisste sin egen situasjon at de kan ta steget ut av maktesløsheten og skape en ny situasjon hvor de kan ta kontroll over eget liv, og i dette tilfelle ikke minst egen læring og utdanning. Viktigheten av studentmedvirkning vil da i lys av Freires teori være å bidra til utvikling av både seg selv og fellesskapet.

3.2.1 Studentmedvirkning som del av den demokratiske dannelsesprosessen

Det finnes flerfoldige definisjoner på hva dannelse er, og ulike teoretikere har forskjellige tolkninger av begrepet. Likevel er det noen aspekter det er enighet rundt. Dette er blant annet at dannelsesbegrepet er normativt, og at det er noen verdier, normer og holdninger som blir trukket frem på bekostning av andre. Dette er blant annet autonomi (Hopmann, 2010), menneskeverd, helhetstenkning (Hellesnes, 1992) og kulturforståelse (Eidsvåg, 2009).

Autonomi er nært knyttet til det å tenke kritisk og målet er at man skal tenke selv og stille spørsmål til rammene i samfunnet (Hellesnes, 1992). Grunnlaget for dette var at dette var viktig for å få til et demokrati (Gustavsson, 1998). Gustavsson skriver at dannelse hører sammen med demokrati på flere måter. For det første har tankene om demokratiet og dannelse samme opphavssted, nemlig sofistene i antikkens Hellas. Ambisjonen for sofistene var å utvikle kunnskaper hos medborgerne som gjorde de egnet til å delta aktivt i samfunnets offentlige anliggender. Samtidig hadde de en ambisjon for demokratiet om å utvikle dette i alle de greske bystatene. I denne tanken er det ikke forskjell mellom menneske som

personlighet og menneske som medborger, dette skillet ble utviklet senere og ikke minst kommer dette til uttrykk i bøkene til Rousseau. I boken Om samfunnstraktaten presenterer Rousseau forestillingen om det direkte, aktive og deltagende demokratiet. Samtidig som menneske søker kunnskap gjennom selvaktivitet, agerer det som aktiv medborger. Dannelse som selvaktivitet hører på den måten sammen med politisk og demokratisk handling (Gustavsson, sitert i Gustavson 1998).

I den historiske utviklingen blir skillet mellom «menneske» og «medborger» til ulike sider av dannelsesstanken. De utvikles til forskjellige måter å se på dannelse, noe som medfører to ulike dannelsesideal; medborgerdannelse og personlighetsdannelse. Likevel kan man hevde at det finnes en kombinasjon av disse idealene. Argumentet her er at mennesker ikke kan utvikles til aktive medborgere uten at man utvikler hele menneske og personlighetens utvikling. På den måten bygger demokrati og dannelse på hverandre (Gustavson, 1998).

Jeg har tidligere vist at demokrati og medvirkning er gjensidig avhengig av hverandre, og fordi disse begrepene er så nært knyttet til hverandre, mener jeg at dannelse og studentmedvirkning også er avhengig av hverandre. Ut fra dannelsesstankningen hvor målet er å få aktive samfunnsborgere, mener jeg at studenters deltagelse i beslutningsprosesser ved universitet er et middel for å få autonome og deltagende samfunnsborgere. Samtidig er det avgjørende at studentene allerede er autonome individer og kritisk tenkende for å kunne stille spørsmål, komme med innspill og ha medvirkning på sine studier. I tillegg vil medvirkningen være med på å gjøre studentene mer selvstendige og autonome. På den måten er også dannelse og medvirkning gjensidig avhengig av hverandre.

3.2.2 Motivasjon og læring som mål for studentmedvirkning

Innen teorier i voksenpedagogikk, andragogikk og voksnes læring er det et viktig aspekt at voksne er mer selektive i sin læring enn hva barn er. Et trekk som skiller voksne fra barn er at voksne er i stand til, og gjerne vil, ta ansvar for seg selv og sine handlinger (Illeris, 2001, s. 98). Dette betyr blant annet at voksne tar stilling til hva de vil lære og hva de ikke vil lære, og dermed tar ansvar for egen læring. Videre vil det si at voksne på den måten relaterer det utdanningene inneholder direkte til sine egne aktuelle behov (Illeris, 2001; Bjerkaker, 2001; Christiansen & Rosenkvist, 2008). Hvis det som foregår i utdanningen ikke oppleves som relevant og personlig givende, avstår man gjerne fra undervisningen. Enten ved å avslutte utdanningen, ved manglende fremmøte eller ved mentalt å ta avstand fra det som skjer i

undervisningen (Illeris, 2001, s. 113). Dette støttes av blant annet Bjerkaker (2001) som skriver at demokrati og deltakerinnflytelse er et gode i seg selv, men at det er vel så viktig fordi innflytelse åpner opp for medvirkning, dialog og samspill som er forutsetninger for god læring. Han sier det så sterkt som at «medvirkning fremmer læring» (Bjerkaker, 2001, s. 141). Ved at studentene medvirker på innhold og opplegg i sine studier, kan studiene oppleves mer relevant for dem og det kan dermed være mindre sannsynlighet for at studentene avstår fra undervisning eller faller fra. Det er mulig at medvirkning på den måten øker læringsutbytte til studentene og gjør dem bedre rustet til arbeidslivet etter fullført studium.

3.3 Forutsetninger for medvirkning

Hovedanliggende i denne oppgaven er å finne ut på hvilken måte den jevne student opplever medvirkning på sitt studium. For å forstå hvordan studenter kan oppleve medvirkning vil jeg presentere noen viktige forutsetninger for at medvirkning kan finne sted. Disse forutsetningene gjelder for medvirkning generelt og dermed også for studentmedvirkning. Først vil jeg vise til to overordnede systemer som på hver sin måte gjør at medvirkning er mulig. Deretter vil jeg vise til en modell hvor det inngår flere ulike aspekter som er avgjørende for at medvirkning skal kunne finne sted.

3.3.1 Overordnede systemer som muliggjør medvirkning

Demokrati

Medvirkning er sterkt knyttet sammen med demokrati, slik jeg også viste i innledningen av oppgaven. Demokratiet utformer beslutninger som angår fellesskapet, og gir rom for medvirkning ved at alle har mulighet til å si sin mening rundt beslutningene. Dette gjelder på ulike nivåer, som nasjonsnivå, lokalsamfunn eller i organisasjoner eller andre fellesskap. Demokratiet forutsetter deltagelse for å kunne fungere, og vil miste sin verdi hvis et lavt antall personer deltar. Hvis dette skjer vil makten som skal spres utover på mange bli utøvet av noen få beslutningstakere og minne mer om autoritære systemer enn et demokrati (Solhaug og Børhaug, 2012). Demokrati er på den måten et system som legger til rette for medvirkning og som muliggjør medvirkning i motsetning til autoritære systemer.

Demokrati er et viktig prinsipp i dannelsesperspektivet som er en del av universitetenes historie og tradisjon. Et viktig demokratisk prinsipp er at flertallet bestemmer, enten direkte eller ved at flertallet bestemmer gjennom valgte representanter. Dette prinsippet blir ivaretatt ved universiteter ved at det blant annet gjennomføres valg av rektorer (ved omtrent halvparten av norske universiteter og høyskoler) og valg av representanter til universitetsstyrer og fakultetsstyrer. Studenter velger også sine klassetillitsvalgte og representanter til ulike styrever og utvalg, noen utelukkende for studenter og andre tilhørende universitetene. Gjennom ulike evalueringer kan studenter gi tilbakemeldinger på hvordan de opplever kvaliteten i studier, emner og andre saker studentene er involvert i. I evalueringer vil ofte det flertallet av studentene mener bli det førende. I et demokratisk syn på studenters medvirkning vil studentene regnes som interne medlemmer i universitetenes demokrati hvor alle jobber mot et felles mål (Michelsen & Stensaker, 2011).

John Dewey er en av pionerene innenfor teoriene om demokrati og utdanning, og han utga boken *Democracy and Education* allerede i 1916. I boken legges det vekt på kommunikasjon og samhandling, samtidig som det er et sterkt fokus på at demokratiet er til for fellesskapet (Solhaug & Børhaug, 2012).

På bakgrunn av denne presentasjonen av demokrati hvor flere teorier viser til viktigheten av fellesskap, mener jeg denne formen for demokrati nettopp kan kalles for fellesskapsdemokratiet. Jeg vil benytte dette begrepet i kapittel 6 hvor jeg drøfter funnene opp mot teorier og overordnede perspektiver.

Det markedsøkonomiske perspektivet

Et annet system hvor medvirkning er mulig, er innen markedsøkonomisk tankegang. Innen denne teorien er tanken om et fritt marked et viktig poeng. I et fritt marked finnes det produsenter og forbrukere, hvor produsentene har forslagsrett til produkter, men det er forbrukerne som avgjør hvilke produkter som «overlever» i markedet. Dette gjør sitt til at det blir konkurranse mellom de ulike produsentene, og forbrukerne har stor medvirkning på hva som blir produsert (Østre, 2012). Det er også slik at forbrukere har visse plikter og rettigheter. Forbrukere har blant annet rett til å klage på varer i inntil to eller fem år, avhengig av hvilken type vare det er ifølge Lov om Forbrukerkjøp (Forbrukerrådet, 2019).

Studentenes posisjon i forhold til universitetet kan også ses i et markedsøkonomisk perspektiv. I motsetning til i et demokratisk perspektiv hvor studentene er interne deltagere i

prosessene, vil de i lys av en slik markedstankegang bli sett på som eksterne parter eller som kunder som ønsker tjenester og kunnskap fra academia. Universitetene tilbyr ulike studier og utdanninger, mens unge mennesker søker seg til de studiene de selv er interessert i. Hvis det er studier som ingen eller få personer søker seg til, vil disse studiene muligens legges ned. På den måten vil studenter være forbrukere og dermed være med på å avgjøre hvilke studier som tilbys videre. Studenter har også, på lik linje med forbrukere, plikter og rettigheter og mulighet til å klage på ulike forhold de skulle være misfornøyd med. Dette er fastsatt i Lov om universiteter og høyskoler, hvor det er presisert at alle universiteter og høyskoler skal ha et system for kvalitetssikring hvor studentevaluering skal være en del av dette systemet (Universitets- og høyskoleloven, 2005, §1-6).

I stedet for å jobbe for et felles mål slik det gjøres i et demokratisk system, vil studentene, i lys av markedstenkning, kun representere seg selv, og være opptatt av hva som er best for dem selv (Michelsen og Stensaker, 2011).

Jeg har nå vist til to ulike systemer som kan legge til rette for medvirkning generelt, og vist til hvordan dette henger sammen med studentmedvirkning. I likhet med Michelsen og Stensaker, velger jeg å se på disse to systemene som utfyllende teorier i stedet for konkurrerende, ettersom de belyser ulike aspekter ved studentmedvirkning (Michelsen og Stensaker, 2011).

Asymmetriske maktforhold

I teorier om medvirkning er makt et viktig moment. Medvirkning betyr at det er noen som har makt og mandat til å bestemme, mens andre har mindre makt, men kan være med å påvirke eller bestemme hvis de med makten tillater dette. Asymmetriske maktforhold er således en forutsetning for medvirkning, for hvis maktforholdet hadde vært symmetrisk ville det vært snakk om samarbeid i stedet for medvirkning. Robert A. Dahl har formulert en mye brukt definisjon av makt; «Person A har makt over person B når A får B til å gjøre noe B ellers ikke ville gjort» (Dahl, sitert i Rønning 2006, s.31). Når man ser dette i sammenheng med studentmedvirkning er det undervisere som er person A mens studenter er person B.

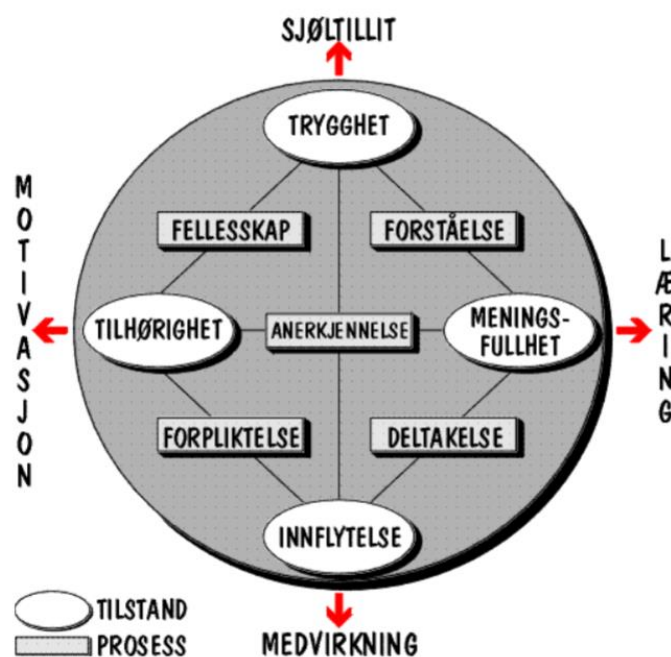
Undervisere får studenter til å gjøre ting de ellers ikke ville gjort som å lese bestemte bøker og artikler, samarbeide med hverandre i forhåndsbestemte grupper og komme på forelesninger på gitte tidspunkt.

Asymmetriske forhold kjennetegnes ved at den ene parten har mer makt enn den andre. Et asymmetrisk forhold kan preges av likeverd og gjensidig anerkjennelse, men i motsetning til

symmetriske forhold har ikke partene samme kompetanse. Eksempler på asymmetriske maktforhold kan være relasjonen mellom elev og lærer, pasient og helsepersonell eller student og underviser. Den ene personen trenger noe (utdanning, medisinsk hjelp) som den andre personen har kompetanse til å kunne gi. Hvert forhold med ulikhet i makt innebærer muligheter for hensiktsmessig bruk av makt, men også maktmisbruk. Den som har mest makt kan neglisjere den andre, men det motsatte er ikke mulig. Det betyr at den som har mest makt også har størst ansvar for forholdet som skapes (Thornquist, 2009).

3.3.2 Anerkjennelsesmodellen

Sletterød, Carlsson, Kleiven og Sivertsen skriver i sin rapport om ungdom og medvirkning i planlegging og lokalt utviklingsarbeid om sammenheng mellom medvirkning og anerkjennelse. I rapporten presenterer han også en modell for anerkjennelse:



Figur 1: Anerkjennelsesmodellen

(Sletterød, Carlsson, Kleiven og Sivertsen, 2014, s. 25)

Modellen viser hvilke muligheter som kan realiseres dersom deltagerne får medvirke og motiveres til deltagelse for fellesskapet. Prosessenes forpliktelse, deltagelse og anerkjennelse

er essensielle for utviklingen av innflytelse, som igjen er en forutsetning for opplevelse av medvirkning (Sletterød et. al., 2014).

Opplevelse av fellesskap, forpliktelse og anerkjennelse er forutsetninger for tilhørighet i medvirkningsprosesser, og dermed også viktig for gruppers motivasjon for deltagelse og innsats for utviklingen av det aktuelle område. Fellesskap er en opplevelse av en grunnleggende forankring i noe som er større og viktigere enn seg selv, noe som er verdt å kjempe for (Sletterød et. al., 2014).

Innflytelse er en betingelse for medvirkning. Medvirkning uten innflytelse vil føre til at deltagelsen oppleves som tvangsmessig og symbolsk, og vil føre til at aktivt engasjement, interesse for og forpliktelse til deltagelsen forsvinner. I tillegg er det slik at innflytelse forplikter, og aktiv deltagelse er en måte å ta vare på egne og fellesskapets verdier på. «Anerkjennelse er derfor en forutsetning for å bli inkludert som likeverdig i medvirkningsprosesser» (Sletterød et. al., s. 26).

Ifølge Sletterød et al. er meningsfullhet en forutsetning for å bli motivert til individuell og kollektiv læring som kan forbedre både egen deltagelse og egen innflytelse. Det er viktig at man forstår hva som skjer, hvordan det skjer og hvorfor noe skjer for å oppleve en positiv mening i medvirkningen man deltar i.

Man kan konkludere med at det er flere aspekter som er viktig for at noen skal oppleve reell medvirkning, men den grunnleggende faktoren er anerkjennelse, som er selve kjernen i modellen. Anerkjennelse sammen med andre opplevelser og prosesser fører til meningsfullhet, tilhørighet og innflytelse som igjen fører til læring, motivasjon og medvirkning hvor alle prosessene er knyttet til hverandre.

3.4 Hva vet vi om studentmedvirkning?

Jeg vil vise til tidligere forskning på studentmedvirkning og annen forskning om medvirkning i andre situasjoner som har overføringsverdi til studentmedvirkning. Jeg vil først vise til en modell for nivåer av studentmedvirkning, og deretter et hierarki for interaksjon i studentmedvirkning som bygger videre på den første modellen. Deretter presenteres teorier om ansattes betydning for studentmedvirkning, før det gis en gjennomgang av noen

kvantitative studier som er gjort av studentmedvirkning. Til slutt i kapittelet viser jeg til hvorfor studentmedvirkning er viktig og hva jeg mener er målene med studentmedvirkning.

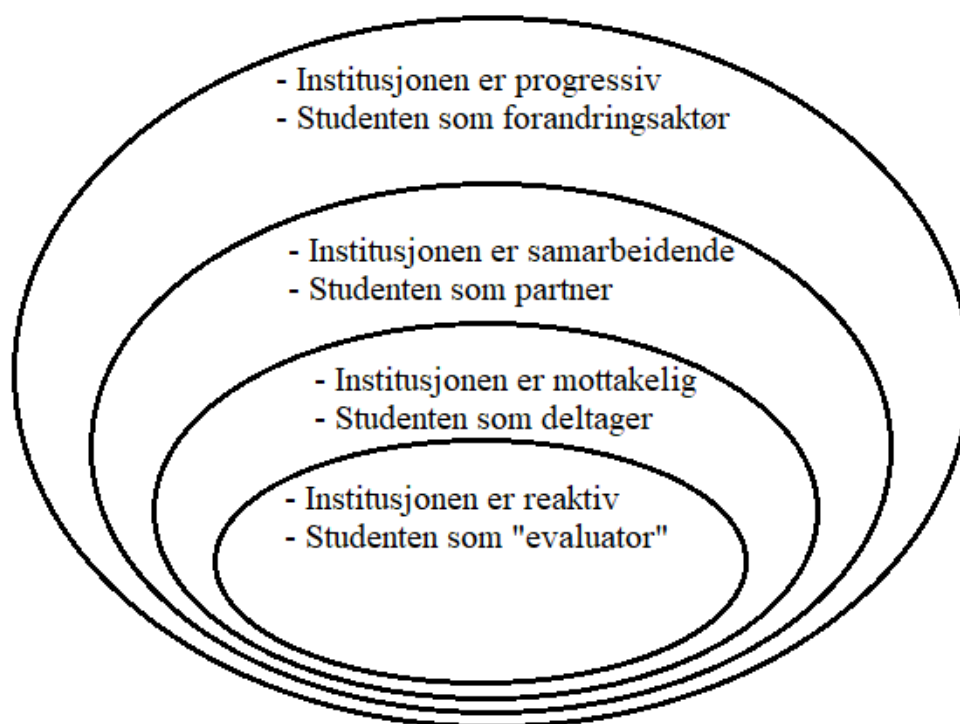
3.4.1 Hierarki for nivåer av studentmedvirkning

I sin rapport fra 2010 gjort ved Universitetet i Exeter, presenterer Kay, Dunne og Hutchinson et hierarki av nivåer for studentmedvirkning. I rapporten er det listet opp fire nivåer for studentmedvirkning:

- Nivå 1: Studenter som «evaluatorer». Utdanningsinstitusjonene bruker evalueringer til å få tak i studentenes stemme, som for eksempel spørreskjemaer eller fokusgrupper. Nivået inkluderer også formelle prosedyrer for klagerett, og uformelle tilbakemeldinger benyttes i liten grad (Kay, Dunne og Hutchinson, 2010). Dette er en typisk metode som studentene blir oppmuntret til å delta i, jamfør paragrafen i universitets- og høyskoleloven om kvalitetssikring.
- Nivå 2: Studenter som deltakere. Dette innebærer en mer studentledet tilnærming, men betyr ikke at det er et aktivt engasjement som trenger å medføre endringer. Nivået inkluderer likevel en forpliktelse til at studenter skal delta i ulike råd, styrer og utvalg ved universitetet, og er på den måten mer involverende enn nivå 1 (Kay et. al., 2010). Et eksempel på dette kan være tillitsvalgte i ulike studier som ofte gjennomfører evalueringer og følger disse opp i ulike møter med undervisere og andre ansatte i etterkant. Det vil også innebefatte studenter i for eksempel universitetsstyrer og fakultetsstyrer.
- Nivå 3: Studenter som partnere, samskapere og eksperter. Med dette har studenter en mer aktiv rolle i universitetets virksomhet. Nivået fremhever et aktivt studentengasjement og samarbeid, og inkluderer blant annet at studentene lærer bort nye ferdigheter til ansatte som ny teknologi hvor studentene kan ha bedre kompetanse enn ansatte. Studentene kan også være med å utforme læreplaner, eksamensoppgaver og andre ressurser. Studentenes rolle som sentrale aktører i universitetets læringsmiljø blir anerkjent og verdsatt.
- Nivå 4: Studenter som forandringsaktører (change agents). I dette ligger det at studenter tar en lederrolle i å utvikle endringer. På dette nivået er studentene dypt engasjert, og de setter dagsordenen for endringer. Det viktigste aspektet ved dette nivået er fokuset på forskning og evidensbaserte endringer (Kay et. al., 2010).

3.4.2 Institusjonenes betydning for studentmedvirkning

Carey (2018) skriver i sin artikkel at studentmedvirkning³ er begrenset til det institusjonen tillater. På bakgrunn av dette videreutvikler han Kay, Dunne og Hutchinsons hierarki for nivåer av studentmedvirkning, og viser i en ny modell hvordan institusjonene handler og legger til rette for at studenter kan medvirke.



Figur 2: Hierarki av interaksjon i studentmedvirkning

(Carey, 2018, s. 13).

- Når institusjonen er reaktiv, vil informasjon om studentatferd og rapportert tilfredshet analyseres for å forbedre institusjonelle mål, og det vil på den måten være en avhengighet av undersøkelser og beregninger av disse. Studentmedvirkning vil da være begrenset til å svare på spørsmål om erfaringer og ønsker.
- I mottakelig modus vil universitetet invitere studenter inn i fora med beslutningsmyndighet for å bidra med ekspertise på studenterfaringer. Studentenes rolle blir sett på som en konsulent fremfor en partner, og studentene blir hovedsakelig

³ Carey skriver om *student engagement*. Studentmedvirkning er min oversettelse.

stilt spørsmål slik det gjøres i den reaktive modusen. Likevel er det større grad av dialog i den mottakelige modusen.

- Hvis institusjonen er samarbeidende, er det en sterkere visjon om at studentene skal være aktive aktører i institusjonen. Universitetet legger da til rette for å komme til gjensidig forståelse med studenter, og studentene blir oppfordret til å bidra med erfaringer som skal ende i handling og forandring.
- Utdanningsinstitusjoner som er progressive karakteriseres ved at studenter har forrang i beslutningsprosesser. Universitetenes rolle vil være å respondere til studentenes behov med velfungerende systemer slik at studentene kan initiere, følge med og underbygge handlingene (Carey, 2018).

Disse fire nivåene i hierarkiet er ikke gjensidig utelukkende, men må forstås på som muligheten for at ulike nivåer av medvirkning kan eksistere samtidig (Carey, 2018).

Også i en norsk doktorgradsavhandling om elevmedvirkning har man kommet frem til at institusjoner setter klare grenser for nivået av medvirkning. Børhaug (2007) undersøkte elevrådsarbeid ved fem ulike barneskoler, i en kvalitativ studie. Skoleledelsen mente at elevene hadde frihet til å ta opp saker de ønsket, mens elevene på sin side opplevde at det var klare grenser for hvilke saker elevrådet kunne behandle og ikke. Dette viser at elevrådenes rett til å delta, kun går så langt som det skoleledelsen ønsker at den skal gå, på lik linje med det Carey skriver om studentmedvirkning i England. Det er forskjell mellom alderen og kunnskapsnivået til elever og studenter, og mellom elevråd og enkeltindivider, likevel mener jeg at denne avhandlingen har overføringsverdi til mitt masterprosjekt. For det første fordi både elever og studenter er i et asymmetrisk maktforhold til lærer/ underviser. For det andre er både elevene i Børhaugs avhandling og studentene i mitt masterprosjekt i et norsk utdanningsløp. Dette medfører at i tillegg til å få fagkunnskaper, skal elever og studenter dannes inn i et demokratisk samfunn. Dessuten har både elever og studenter rett til å medvirke, jamfør Forskrift til opplæringsloven for elever og kvalitetssystem ved universitet for studenter (Forskrift til opplæringslova § 1-4a; og kvalitetssystemer ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Agder, Universitetet i Tromsø, OsloMet Storbyuniversitetet, Universitetet i Sørøst-Norge og Nord universitet).

3.4.3 Den enkelte ansattes betydning for studentmedvirkning

Ulik forskning på medvirkning og relaterte temaer som demokrati og demokratiopplæring i grunnskole og videregående opplæring viser at retten til elevers medvirkning i stor grad avhenger av den enkelte lærer og skoleledelse (Børhaug, 2007; Holte, 2009; Vestby, 2003; Hope, 2013).

Ovenfor har jeg argumentert for hvorfor jeg mener elevers situasjon har overføringsverdi til studenter, selv om det er forskjeller mellom situasjonene. Mitt siste argument for at elever og studenter er i nokså samme situasjon er at begge grupper har skiftende interesser og nokså lav grad av langsiktighet. Dersom et ønske fra elever eller studenter skulle bli innfridd, har kanskje de som fremmet ønsket fullført utdanningen og dermed ikke får glede av endringen som har skjedd. (Engelstad & Ødegård, 2003, s. 16).

Jorun Holte (2009) undersøkte i sin masteroppgave hvilke erfaringer og tanker barn har rundt egen deltagelse i skolen, og benyttet intervjuer gjort av elever fra 2. til 7. trinn i barneskolen. Resultatene viser at barna opplevde seg selv som viktige bidragsyttere og deltagere i skolen. De viste også at det fantes mønstre i hva elevene fikk gjennomslag for og ikke, hvor saker barna ikke hadde medvirkning på var organisering av skoledagen. Dette handlet om hvilke fag elevene skal ha, hvilke lekser elevene skal ha eller hvilke bøker som skal benyttes i de ulike fagene. Man kan si at dette handlet om det faglige innholdet i skolehverdagen. I tillegg nevnte barna at de heller ikke fikk være med å bestemme hvilken rekkefølge fagene skulle være i og heller ikke når de skulle ha prøver, noe som ligger mer til opplegget og organiseringen av skolehverdagen hvis man ser til begrepene benyttet i problemstillingen i min masteroppgave. Andre resultater var at elevene hadde liten medvirkning på utforming av undervisning, men at det var forskjeller mellom ulike fag og timer, mens det de gjerne ville ha medvirkning på var blant annet måten fagene er lagt opp på. I tillegg viste det seg i løpet av intervjuene med barna at elever kan ha en reell opplevelse av medvirkning, men at det skjer innenfor rammene og grensene som settes av lærere og skoleledelse (Holte, 2009).

3.4.4 Kvantitative studier om studentmedvirkning

Det er gjennomført noen kvantitative studier om studentmedvirkning, og jeg vil nå vise til to ulike undersøkelser; Studiebarometeret gjennomført av NOKUT i Norge og en nasjonal studie om forbedring av studentdeltagelse gjennomført i USA.

Studiebarometeret

Studiebarometeret gjennomføres nå hvert år av NOKUT, som en del av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Undersøkelsen tar for seg mange ulike områder som omhandler opplevd kvalitet i studiene. Jeg skal her legge frem resultater fra spørsmålene angående studentmedvirkning. Studentenes opplevelse av medvirkning blir belyst gjennom tre spørsmål, hvor studentene skal svare på en skala fra 1 til 5 (1 = ikke tilfreds, 5 = svært tilfreds), det er også mulig å krysse av på «vet ikke»:

- 1 «Hvor tilfreds er du med studentenes mulighet for å påvirke innhold og opplegg i studieprogrammet?
- 2 Hvor tilfreds er du med hvordan kritikk og synspunkter fra studentene blir fulgt opp?
- 3 Hvor tilfreds er du med det lokale studentdemokratiet (fagutvalg, tillitsvalgte, studentparlament o.l.)?»⁴

(Studiebarometeret, 2019).

Svarene på spørsmålene analyseres hver for seg, og settes så sammen i en indeks kalt «Medvirkning» (Studiebarometeret, 2019). Alle spørsmålene er, slik det fremgår, veldig generelle. Studentene får heller ingen instruksjon om hvordan de skal forholde seg hvis de for eksempel er tilfreds med mulighetene de har for å påvirke innholdet i studiet og ikke opplegget, og det er opp til hver enkelt student å definere hvordan de oppfatter begrepene «innhold» og «opplegg». Det kan også tenkes at de kan være tilfreds med hvordan noen følger opp kritikk og synspunkter, mens de ikke er like fornøyd med alle. Det er derfor vanskelig å vite hva studentene egentlig svarer på, og det kan derfor stilles spørsmål til verdien av resultatene i undersøkelsen.

Likevel gir svarene i Studiebarometeret en pekepinn på hvordan studentene opplever å ha medvirkning i sine studier. Hvis man ser på svarene på nasjonalt nivå fra 2014- 2017, viser dette at gjennomsnittsscoren på spørsmål 1 (for alle årene) ligger på 3,05, mens 7-8 % har svart «vet ikke». Spørsmål nummer to har en gjennomsnittsscore på 3,13, og er dermed nokså likt rangert som spørsmål nummer en. Gjennomsnittsscoren på begge spørsmålene har vært stabile de siste fire årene (se vedlegg 3). Scoren kan tolkes som at studentene er middels tilfreds, eller at spørsmålene ikke er tydelige nok slik at studentene er usikre på hva de svarer på, og dermed svarer «trygt» ved å velge scoren som er «midt på treet». Det kan også tenkes

⁴ Det siste spørsmålet om medvirkning i Studiebarometeret faller utenfor temaet i dette masterprosjektet og undersøkes derfor ikke i denne oppgaven.

at studentene ikke er så interessert i hverken å svare på spørreundersøkelsen eller i å være med å medvirke. Fordi det er mange spørsmål man ikke får svar på og nyanser man går glipp av med denne kvantitative undersøkelse, skapte dette en interesse hos meg, og gjorde sitt til at jeg ønsket å undersøke temaet nærmere.

Nasjonal studie om forbedring av studentdeltagelse - USA

I 2008 ble det gjennomført en kvantitativ studie om forbedring av studentdeltagelse i høyere utdanning i USA. Spørreundersøkelsen i studiet ble besvart av 450 studenter ved ni ulike utdanningsinstitusjoner i åtte forskjellige delstater. Spørreundersøkelsen inneholdt blant annet 15 strategier for å øke studentdeltagelse i styringsaktiviteter. Studentene skulle rangere hvor enige de var i påstandene om at strategiene ville være med på å øke deltagelse blant studenter i styringen av universitetene. Rangeringen ble målt i en skala fra 1= veldig uenig til 5= veldig enig.

Samlet sett var det fire strategier som fikk høyest score av studentene, og som dermed kan anses som gunstige strategier å benytte seg av dersom man ønsker å øke studentdeltagelse i beslutningsprosesser ved universiteter og høyskoler:

1. Etablere forhold mellom studentdemokrati og studentorganisasjoner (4,31).
2. Gi studenter en følelse av eierskap (4,25).
3. Oppmuntre nye studenter gjennom å vise til tidligere studenters gjennomslag (4,15).
4. Ansatte som respekterer studentdemokratiet (4,15).

(Miles et al., 2008)

Et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven handler om hva studentene mener kan gjøres for å øke studenters opplevelse av medvirkning, og jeg mener derfor det er viktig å vise til tidligere forskning som er gjort på dette område. Selv om undersøkelsen er gjort i USA, mener jeg overføringsverdien er betydelig. Selv om selve utdanningsløpene i USA og Norge er nokså ulike er amerikanske og norske studenter på mange måter i samme situasjon ved at de stort sett er i samme aldersgruppe, de er i et utdanningsløp hvor målet er å fullføre en utdanning, og de er asymmetriske maktforhold med undervisere.

4 Metode

I dette kapittelet presenteres den vitenskapelige metoden. Først presenteres det vitenskapelige ståstedet jeg tar utgangspunkt i, og jeg forklarer hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode generelt og fokusgruppesamtale spesielt som metode i masterprosjektet. Videre beskrives valg av utvalg, og de etiske overveielser som er tatt hensyn til i løpet av prosjektet. Dette innebærer blant annet frivillig deltagelse, anonymitet, informert samtykke og overveielser med tanke på å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Deretter presenteres intervjuguiden og en gjennomgang av fokusgruppesamtalenes gjennomføring. Avslutningsvis presenterer jeg fremgangsmåten i transkriberingen, hvordan jeg har gått frem i analyseprosessen og til slutt reflekterer jeg rundt validiteten og reliabiliteten i det empiriske materialet.

4.1 Det vitenskapelige ståstedet

I denne oppgaven er formålet å finne ut av studenters opplevelser og erfaringer med studentmedvirkning. Jeg støtter meg til et kritisk teoretisk syn på kunnskap, som er relatert til den samfunnsvitenskapelige vitenskapstradisjonen. Kunnskapssynet har sitt utspring fra Frankfurterskolen på 1920 og 1930- tallet, og viktige teoretikere for den kritiske teorien er Horkheimer, Habermas, Adorno og Marcuse (Alvesson & Sköldberg, 1994). Ved Frankfurterskolen ble tradisjonelle vitenskapsoppfatninger tilbakevist, positivismen ble kritisert og det ble forsøkt å utvikle sosiale teorier som var filosofisk begrunnede og praktisk betydningsfulle.

I kritisk teori er det ontologiske ståstedet at det ikke finnes noen objektiv sannhet som forskere kan «gå ut og finne», i motsetning til positivismen. Derimot skapes sannheter gjennom sosiale, politiske, kulturelle, økonomiske og etniske faktorer gjennom historien som til slutt danner grunnlag for sannheter i dag (Guba & Lincoln, s. 110). For å få kunnskap om verden utfra et kritisk teoretisk ståsted (epistemologien), må forskeren være klar over sin påvirkning på det hen forsker på, og på sin egen forforståelse av sannhet. Skillet mellom ontologien og epistemologien i kritisk teori er på den måten ikke like tydelig som i andre paradigmer. Ut fra kritisk teori må metodologien være dialogisk og dualistisk slik at uvitenhet og misforståelser forvandles til mer informert bevissthet (Guba & Lincoln, s. 110). For å få til dette må forskeren være i dialog med forskningsobjektet for å forstå forskningsobjektets

forforståelse. Videre kjennetegnes kritisk teori av en tolkende tilnærming kombinert med det å stille kritiske spørsmål til den sosiale virkeligheten slik den oppfattes av mennesker. Den omtales derfor noen ganger som kritisk hermeneutikk. Målet med samfunnsvitenskapen, i lys av kritisk teori, er å kjempe for rettigheter, likerett og frigjøring for ulike samfunnsgrupper. Imidlertid skal ikke kunnskapen tilby noen formel for hvordan dette skal foregå eller fastslå kritiske tolkninger ut fra en låst ramme. Kritiske tolkninger skal nettopp være kritiske og det kan derfor ikke være en nøyaktig oppskrift for hvordan den kritiske teorien skal være, men det må stilles kritiske spørsmål kontinuerlig. Man må anerkjenne at slik virkeligheten oppfattes i dag ikke er den eneste måten virkeligheten kunne vært på. Mulighetene har finnes for at virkeligheten kunne vært annerledes og motsatt av slik det er i dag. På den måten vil kritisk teori øke bevisstheten rundt sosiale fenomeners politiske karakter og utvikle forskerens kapasitet til kritisk refleksjon av de virkelighetsoppfatningene man tar for gitt. Det moderne menneske er, i lys av kritisk teori, manipulert, objektivert og passivt. Menneske er også offer for samfunnets strukturer og ulike dominerende elitors forsøk på å innpasse menneskene i et visst samfunnssystem (Alvesson & Sköldberg, 1994). Dette var mitt utgangspunkt da jeg valgte metode for masteroppgaven.

4.2 Kvalitativ metode

Det kunne vært interessant å ha sendt ut spørreundersøkelser for å få flere meninger rundt temaet jeg skal undersøke, men ettersom det finnes noen tall på dette fra resultatene i Studiebarometeret ønsket jeg heller å gå i dybden på studenters vurderinger og erfaringer i min problemstilling. Denne omhandler som nevnt, studenters mulighet til å medvirke på innhold og opplegg i sine studier, samt hvordan prinsippet om studentmedvirkning ivaretas i praksis og tilhørende forskningsspørsmål. Dermed falt valget på kvalitativ metode fremfor kvantitativ metode.

I kvalitativ metode er målet å få frem best mulig gjengivelse av den kvalitative variasjonen, man går i dybden på fenomenet og ønsker mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Man vil få frem det særegne og tar sikte på å formidle mening, opplevelse og forståelse som ikke lar seg tallfeste i sin fremstilling av undersøkelsene (Dalland, 2012, s. 112-113).

Innenfor kvalitativ forskning er observasjon, intervju og dokumentanalyse vanlige metoder å benytte (Dalland, 2012). Jeg vurderte i utgangspunktet å benytte meg av vanlig intervju av

studenter, en for en. På den måten kunne jeg ha gått i dybden på enkelte studenters vurderinger og erfaringer med deres egen medvirkning på studiet. Likevel valgte jeg å benytte meg av fokusgruppesamtaler.

4.3 Fokusgruppesamtale

Fokusgrupper skiller seg fra de klassiske formene for individuelle- og gruppeintervjuer ved at interaksjonen mellom informantene i fokusgruppen er et viktig bidrag til datainnsamlingen. Man kan si at fokusgrupper er en form for gruppeintervju, men alle gruppeintervjuer er ikke fokusgrupper. Fokusgrupper er en metode som er hensiktsmessig å benytte når man ønsker å forstå noe om meningsdannelse i grupper og hvordan sosiale prosesser fører til bestemte innholdsmessige fortolkninger, gjennom kombinasjonen av gruppeinteraksjon og emnefokus (Halkier, 2006, s. 12-13). Jeg ønsket å finne ut hvordan studenter reflekterer rundt begrepet studentmedvirkning, og jeg var av den oppfatning at den jevne student ikke nødvendigvis hadde reflektert rundt dette på forhånd. Jeg ønsket derfor at informantene kunne drøfte dette med hverandre, spille på hverandre og kommentere på hverandres utsagn. Derfor landet jeg på at det var hensiktsmessig å samle fokusgrupper hvor nettopp interaksjonen mellom informantene er et viktig aspekt.

Det var viktig for meg å gjøre samtalsituasjonen så trygg, avslappet og uformell som mulig, slik at studentene følte at de kunne snakke så fritt som mulig. Dette gjorde jeg ved at jeg inviterte deltagerne til en kort lunsj før vi startet intervjuene, hvor deltagerne hadde mulighet til å snakke sammen og bli noe kjent og trygge på hverandre og meg. I en fokusgruppesamtale er det viktig å få frem mange ulike synspunkter om temaene som legges frem for gruppen, og forskeren vil fungere som en moderator i samtalen. Dette vil være med på at jeg som forsker får annen informasjon om temaene. Samspeillet i gruppen vil imidlertid være med på å redusere moderatorens kontroll over intervjuene og det kan føre til at samtalen dreier bort fra temaet og oppleves noe kaotisk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

4.4 Utvalg

Utvalgene i prosjektet består av ulike grupper studenter fra et universitet i Norge. Jeg ønsket å gjennomføre fire fokusgruppesamtaler hvor utvalgene bestod av følgende grupper:

1. Studenttillitsvalgte fra ulike studier
2. Studenter fra profesjonsstudium på bachelornivå
3. Studenter fra ulike disiplinstudier på bachelornivå
4. Studenter fra ulike masterprogram

Bakgrunn for valg av utvalgene:

Gruppe 1: Jeg tror studenttillitsvalgte kan ha andre erfaringer enn hva den jevne student har med medvirkning.

Gruppe 2: Ettersom profesjonsstudier er rammeplanstyrt, ønsket jeg å finne ut om dette kunne ha noen betydning for hvordan studentene opplevde å ha medvirkning på innhold og opplegg i studiene.

Gruppe 3 og 4: Jeg ønsker å undersøke om det er andre momenter som kommer opp i samtale mellom studenter på lavere og høyere nivå.

I april og mai 2018 gjorde jeg flere forsøk på å samle fokusgrupper. Jeg var inne i undervisningstimer og kontaktet tillitsvalgte. Ut fra besøk i undervisningstimer fikk jeg få studenter til å stille opp. Dette var i eksamensperiode for alle studenter, og muligens derfor en vanskelig periode å samle mange. Det kunne også virke som det ikke var så lett å finne informanter på denne måten. Jeg fikk samlet en gruppe med tre tillitsvalgte og gjennomførte et intervju med de i mai 2018.

I august 2018 sendte jeg e-post med invitasjon til et fokusgruppeintervju til et utvalg av studenter i målgruppen. E-postadressene jeg fikk var et randomisert utvalg på 105 studenter av målgruppen. Disse fikk jeg tilsendt fra administrasjonen ved universitetet. Av disse var det veldig få studenter som meldte interesse for å være med i en fokusgruppe. Det kan tenkes at studentene jeg sendte e-post til og studentene jeg snakket til i undervisningstimene uansett ikke ønsket å bidra i en annen students prosjekt. En annen forklaring er at studenter generelt ikke er så opptatt å ha medvirkning på studiene sine, eller at de ikke har klare tanker rundt temaet slik at de føler de ikke kan bidra i prosjektet.

Jeg var på nytt rundt i undervisningstimer for å finne informanter i august og september 2018. Denne gangen viste det seg å være noe lettere å rekruttere informanter, og jeg klarte å samle to fokusgrupper; studenter fra profesjonsstudium og studenter fra andre bachelorprogrammer (disiplinstudier). Det ble dermed gjennomført to fokusgruppesamtaler i løpet av høstsemesteret 2018.

Jeg lykkes ikke i å samle en fokusgruppe med studenter fra masterprogram. Noen av tilbakemeldingene jeg fikk fra studenter jeg var i kontakt med, var at de var så nye at de ikke hadde noen erfaringer med medvirkning på studiet. Studenter som gikk andre studieår på masterprogrammet svarte at de var mye opptatt med både jobb og sin egen masteroppgave, og derfor ikke hadde tid.

Det innebærer at jeg har hatt samtaler med tre fokusgrupper; en tillitsvalgsgruppe, en disiplinigruppe og en profesjonsgruppe.

4.5 Intervjuguide⁵

Før man gjennomfører en fokusgruppesamtale må man ta stilling til hvilket nivå av moderering og strukturering fokusgruppesamtalen skal ha. Fordelene med en løs modell er at deltagerne i fokusgruppen kan snakke mer fritt om temaet som forskeren legger frem, og forskeren kan på den måten lære noe nytt om feltet ved at deltagerne ikke kun svarer på forhåndsformulerte spørsmål, men trekker inn sine egne erfaringer og tanker som forskeren ikke tidligere har tenkt på. I tillegg vil en løs modell være et godt valg hvis man er interessert i deltagerens dialog og diskusjon med hverandre, i motsetning til å kun svare på forskerens egne spørsmål. På den andre siden er en stram modell en god metode hvis man er mer interessert i innholdet i diskusjonen i stedet for interaksjonen mellom deltagerne. Fordelen med en stram modell er på den måten at man kan være nokså sikker på at man får kunnskap i forhold til sine spesifikke interesser og spørsmål. En stram modell for fokusgruppesamtale er likevel ikke det samme som et semistrukturert gruppeintervju, hvor det er mange flere spørsmål fra intervjuer (Halkier, s. 44-45).

Jeg besluttet å bruke en traktmodell i mine fokusgruppesamtaler, og laget en intervjuguide i tråd med dette (vedlegg 2). Traktmodell er en kombinasjon av en løs og en stram modell, som starter åpent og ender mer strukturert. (Halkier, s. 43). Jeg startet alle samtalene med

⁵ Hele intervjuguiden ligger i vedlegg 2.

spørsmålet «Hva tenker dere på når jeg sier studentmedvirkning?». Her la jeg ingen føringer, og alle informantene i gruppene kunne komme med sine tanker, og gruppen kunne diskutere fritt. Videre stilte jeg de samme spørsmålene som stilles i Studiebarometeret, men den forskjellen at jeg forklarte hva jeg la i begrepene innhold og opplegg, og at jeg delte opp spørsmålet slik at de først kunne diskutere rundt deres mulighet til å medvirke i forhold til innhold i studieprogrammet, og deretter opplegget. På den måten prøvde jeg å legge til rette for informantenes erfaringer, tanker og meninger rundt temaet studentmedvirkning, samtidig som jeg fikk svar på og refleksjoner rundt noen konkrete spørsmål. De andre spørsmålene handlet blant annet om hvilke erfaringer studentene hadde med hvordan kritikk og synspunkter blir tatt imot og fulgt opp, hvilke områder studentene ønsket å ha medvirkning, og hvilke områder de opplever å ha medvirkning, og om de har noen forslag til noe som kan bli gjort annerledes for at de skal oppleve at det er lettere å påvirke studiet.

4.6 Frivillig deltagelse, anonymitet og informert samtykke

Jeg prøvde på ulike måter å nå ut til studenter som kunne være informanter i fokusgruppeintervjuer. Både i e-post og da jeg var inne i undervisningstimer uttrykte jeg eksplisitt at deltagelse i fokusgrupper var frivillig og at alt som ble sagt i fokusgruppeintervjuene vil bli gjort anonymt når oppgaven skrives, slik at det ikke vil være noen som kan kjenne igjen noen av deltagerne. Anonymisering av personer ble allerede gjort i transkriberingen. Fokusgruppene har fått navn etter hvilken gruppe de tilhører; tillitsvalgtgruppen, disiplingruppen og profesjonsgruppen. I transkriberingen omtales hver enkelt informant med tall fra 1 til 12.

Jeg presiserte også at hver enkelt deltager kan trekke seg fra prosjektet så lenge dette pågår, og at all data vil bli slettet etter prosjektets slutt. Da jeg var inne i undervisningstimene hadde jeg med informasjon om masterprosjektet og min kontaktinformasjon slik at studentene kunne kontakte meg i etterkant hvis de var interessert i å være med. Det samme dokumentet la jeg som vedlegg i e-postene jeg sendte ut. (Se vedlegg 3).

4.7 Andre etiske overveielser

Da jeg besluttet å benytte fokusgruppesamtale som metode var det flere aspekter jeg måtte reflektere over. Et av dem var om jeg måtte melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg diskuterte dette med veileder, og tok testen som lå på nettsidene til NSD våren 2018. Konklusjonen ble at jeg ikke trengte å melde prosjektet inn til NSD på tidspunktet da jeg startet prosjektet.

I etterkant av oppstarten til mitt prosjekt er retningslinjene til NSD blitt endret grunnet innføring av EU-regulativet, General Data Protection Regulation (GDPR), i norsk lov. Dette betyr at hvis jeg skulle startet prosjektet nå, ville jeg vært nødt til å melde inn prosjektet til NSD. Dette er fordi jeg brukte lydopptaker, og dette regnes nå som personlige opplysninger, noe som ikke var tilfelle før 20. juli 2018. Nettsidene til NSD har etter 20. juli 2018 blitt enklere å navigere i, og retningslinjene virker nå tydeligere. Dette gjør det lettere for studenter og forskere å følge nasjonale forskningsetiske retningslinjer, og det er trygghet for informanter og andre om at deres personopplysninger blir holdt konfidensiell.

4.8 Gjennomføring av fokusgruppesamtalene

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) vil en kontekstualisering (tykkere beskrivelse) av forskningen være hensiktsmessig for å forstå de særegne trekkene ved forskningskonteksten, og hvordan denne konteksten frembringer spesifikke etiske problemstillinger som man som forsker er nødt til å forholde seg til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 95). Jeg vil derfor beskrive hvordan fokusgruppeintervjuene foregikk.

Jeg gjennomførte tre fokusgruppesamtaler, hvor gruppene bestod av tre til fem studenter. Intervjuene ble gjennomført på omtrent en time hver, og jeg brukte mobiltelefon som lydopptaker i hvert intervju. Denne lå midt på bordet for å få best mulig opptak av alle deltagerne.

Intervjuene foregikk i grupperom på universitetet. Dette med bakgrunn i at deltagerne skulle være på et kjent sted, slik at intervjusituasjonen skulle være så trygg som mulig for deltagerne. På grupperommene kunne vi lukke døren, og dermed slippe å bli forstyrret av andre. I et av intervjuene var det en deltager som måtte gå før vi var ferdige, men diskusjonene fortsatte fint også etter dette.

Jeg hadde informert deltagerne om at intervjuet ville ha en tidsramme på litt over en time, og vi brukte de første minuttene på å hilse på hverandre, spise litt og bli litt kjent med hverandre for å skape en trygg og god stemning før jeg stilte første spørsmål.

Selve gjennomføringen av fokusgruppesamtalen var periodevis noe utfordrende. Med dette tenker jeg spesielt på at noen ofte snakket mer enn andre og at det kan være vanskelig som moderator i en intervjusituasjon å få alle til å si omtrent like mye. Det kan være erfaringer og tanker hos noen deltagere som ikke kommer frem fordi andre snakker mye. Jeg prøvde underveis i intervjuene å spørre etter flere meninger og konkret spørre noen som ikke sa så mye, men man kan aldri vite hvilke historier, erfaringer og refleksjoner man går glipp av. Et annet aspekt som kan være utfordrende er at den første som sier noe etter at et spørsmål blir stilt, kan legge føringer for hvordan samtalen utvikler seg og hva som blir legitimt å snakke om (Halkier, 2006). Vi kan si at «bordet fanger», og at dette også kan være med på at vi som forskere går glipp av viktige refleksjoner.

Jeg brukte intervjuguiden aktivt (se vedlegg 2), men jeg stilte også oppfølgingsspørsmål underveis og endret på rekkefølgen på spørsmål når det følte naturlig i diskusjonene rundt bordet. Oppfølgingsspørsmålene var av ulik karakter. Noen var konkrete med tanke på hva deltagerne hadde sagt eller gjort, og jeg ba dem å forklare dette nærmere eller si ting på nytt for å være sikker på at det ble fanget opp av lydopptakeren. Dette var blant annet i en situasjon hvor en av studentene snakket rundt et tema, og hvor to andre i gruppen nikkete. Jeg spurte dem da direkte om de også hadde noen historier rundt temaet, som de ville fortelle. På den måten supplerte studentene hverandre, og jeg fikk flere historier rundt samme tema på lydopptaket.

Andre oppfølgingsspørsmål var mer ledende, noe jeg benyttet meg av for å få mer utdypende svar og for å teste ut min forforståelse av praksis rundt studenters medvirkning. Et eksempel på dette kan være en av fokusgruppene hvor det snakkes om karaktersetting:

Student 4: men jeg synes jo ikke vi fikk skikkelig beskjed om hva de forventet av de ulike karaktergradene heller i det ene faget...

Student 2: enig...

Student 5: nei, ikke i det ene faget hvertfall...

Student 4: nei, det var litt sånn: hva... hva bedømmer dere oss ut ifra?

Student 5: ja...

Student 4: nei, det dere har lært i løpet av året...

(flere snakker samtidig)

Intervjuer: er det også noe dere kunne tenkt dere og vært med på å bestemme?

(Fokusgruppesamtale med disiplingruppen)

4.9 Transkribering av intervjuene

Å transkribere betyr å transformere, og innebærer at noe endres fra en form til en annen. I kvalitativ forskning vil dette si at transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkman, 2015).

Slik som de fleste andre benyttet jeg meg av lydopptaker for å fange opp og dokumentere hva som ble sagt i intervjuene (Kvale & Brinkman, 2015). Lydopptakene ble så overført til datamaskin og transkribert. Dette gjøres for å strukturere intervjuene slik at de blir bedre egnet for analyse i etterkant. Når materiale struktureres i skriftform er det lettere å få oversikt, og struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkman, 2015, s. 206).

Når man transkriberer er det en rekke hensyn å ta angående tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, spesielt med tanke på oversettelsen fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkman, 2015)).

I følge Halkier (2006) bør man sørge for at man får skrevet all tale som er fanget opp på lydopptaker, så langt det lar seg gjøre. Dette gjelder også utsagn som «m-m», «eeeh» og «ja-eh». Slik viser man i teksten når deltagerne snakker i munnen på hverandre, ler og tar pauser (Halkier, 2006, s. 77-78). Jeg transkriberte mine intervjuer etter disse retningslinjene, og prøvde å få med alt som ble sagt under intervjuene ordrett, med unntak av der deltagerne nevnte personnavn eller institusjonsnavn. Jeg har også transkribert alt i bokmålsform uavhengig av deltagerens dialekt. Der navn ble nevnt skrev jeg teksten noe om for å opprettholde anonymiteten til personene og institusjonene som ble nevnt, men også for anonymiteten til deltagerens skyld. Dette er en del av de etiske spørsmålene knyttet til transkripsjon, og det er legitimt og av og til nødvendig for å ivareta personers anonymitet allerede på dette stadiet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Jeg har ikke gjennomført noen

grundig analyse av pauser og språkbruk i intervjuene, men noterte meg når det oppsto pauser, både mellom utsagn fra ulike deltagere og mens hver enkelt deltager snakket

4.10 Analyse av funn

I mitt prosjekt er formålet å finne mening i det studentene diskuterer i fokusgruppesamtalene, og ikke legge for stor vekt på språket i seg selv. Det er også et poeng i fokusgruppesamtaler å få frem hva gruppene snakker om, og ikke hva hver enkelt informant sier. Resultatene av analysene presenteres derfor slik at det er fokusgruppens meninger som kommer frem. På bakgrunn av dette har jeg benyttet meg av Kvale og Brinkman sin mal for intervjuanalyse med fokus på mening. (Kvale & Brinkman, 2015).

Begrepe koding og kategorisering brukes ofte inkonsekvent og om hverandre, likevel er det visse forskjeller. Koding innebærer at det knyttes nøkkelord til et tekstavsnitt for å senere kunne identifisere et utsagn, mens kategorisering innebærer en mer presis konseptualisering av en uttalelse, som kan gi mulighet for å kvantifisere (Kvale & Brinkman, 2015, s. 226).

I mitt masterprosjekt har ikke fokuset vært på kvantifisering, og jeg startet derfor arbeidet med å kode fokusgruppesamtalene. Dette gjorde jeg ved å lese nøye gjennom alle dataene, bryte intervjuene ned i mindre enheter og deretter koble nøkkelord til tekstavsnittene. Nøkkelordene som ble brukt som koder vokste frem i løpet av prosessen, og ble endret underveis da det var andre temaer som utkrystalliserte seg og som dermed ble mer hensiktsmessige å bruke. Dette kan gjøres som en forberedelse for analyse (Kvale & Brinkman, 2015, s. 226- 230). Grunnen til at jeg valgte å kode dataene som forberedelse til analysen var fordi jeg ønsket i etterkant å kunne systematisere dataene for å se hva de ulike fokusgruppene sa om ulike temaer, som jeg kunne hente frem ved hjelp av kodene jeg hadde koblet til utsagnene. Jeg fikk også en grundig gjennomgang av intervjuene og ble godt kjent med utsagnene og intervjuene som en helhet da jeg leste gjennom alt flere ganger i forkant av selve analysen.

Tabell 1: Tabellen viser eksempel på koding av rådata.

1: jaa... de tar oss mer alvorlig da, eller jeg føler hvertfall at når vi da snakker med de i den sammensetning av mennesker så så blir noe gjort, mens hvis du går inn til kontoret til en foreleser, så er det veldig lett at det blir med den ene samtalen... foreleseren hører på oss og nikker og er enig også går du ut av kontoret også er det glemt.	kommer an på nivå/ underviser
3: mm	
2: også er du litt mer sårbar kanskje når du er alene	sårbar alene
3: ja	
2: Enn hvis du er i møte og det er en ting som faktisk er et problem, så er du ikke alene om det... har du fem, seks, sju andre der så vil de stå bak deg og da har du kanskje litt mer å komme med...	sårbar alene
1: mm	
2: tror jeg... for det å være... sånn som... vi har jo begynt med emneevalueringer sånn at vi tar det sammen fordi det å ta de alene er absolutt sånn at forelesere nesten angriper deg tilbake fordi de er uenig... med det du sier, sånn at du når ikke frem i det hele tatt...	sårbar alene
1 og 3: mm	

Meningskondensering eller meningsfortetting innebærer en forkortelse av intervjupersoners utsagn til korte formuleringer. Dette betyr at lange setninger i transkriberingen komprimeres til kortere setninger hvor meningen i setningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Etter at jeg hadde kodet transkripsjonene, fortsatte jeg derfor i samme dokument å meningsfortette ved å forkorte utsagnene til informantene. På den måten får man en bedre oversikt over hovedpoengene i informantenes uttalelser.

Tabell 2: Tabellen viser eksempel på meningsfortetting av data.

1: jaa... de tar oss mer alvorlig da, eller jeg føler hvertfall at når vi da snakker med de i den sammensetning av mennesker så så blir noe gjort, mens hvis du går inn til kontoret til en foreleser, så er det veldig lett at det blir med den ene samtalen... foreleseren hører på oss og nikker og er enig også går du ut av kontoret også er det glemt.	studenten opplever å bli tatt mer på alvor i formelle møter enn av enkeltforelesere alene.	kommer an på nivå/ underviser
--	--	-------------------------------

3: mm		
2: også er du litt mer sårbar kanskje når du er alene	studenten opplever at man er sårbar alene som student,	sårbar alene
3: ja		
2: Enn hvis du er i møte og det er en ting som faktisk er et problem, så er du ikke alene om det... har du fem, seks, sju andre der så vil de stå bak deg og da har du kanskje litt mer å komme med...	hvis man er flere studenter, har man kanskje mer å komme med, når man har flere med seg.	sårbar alene
1: mm		
2: tror jeg... for det å være... sånn som... vi har jo begynt med emneevalueringer sånn at vi tar det sammen fordi det å ta de alene er absolutt sånn at forelesere nesten angriper deg tilbake fordi de er uenig... med det du sier, sånn at du når ikke frem i det hele tatt...	studenten forteller at tillitsvalgte tar emneevalueringen sammen. Dette fordi det oppleves som at man blir angrepet av foreleser når man er alene.	sårbar alene
1 og 3: mm		

Da meningsfortettingen var fullført gikk jeg gjennom nøkkelordene på nytt og endret på disse der det var hensiktsmessig. Deretter brukte jeg kodene til å hente frem de ulike temaene fokusgruppene snakket om angående de ulike spørsmålene og temaene. På den måten var det lettere å se hva fokusgruppene snakket mye om, hva de snakket lite om, hvor de var enige eller uenige, og jeg brukte således kodene til å strukturere og ha oversikt over funnene og resultatene i oppgaven.

4.11 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er viktige kvalitetskrav i all forskning, og handler om forskningens gyldighet og pålitelighet. Hvilke epistemologiske og ontologiske perspektivforskeren tar utgangspunkt i får konsekvenser for hvordan man forstår validitet og reliabilitet. Det kan være problematisk å tolke og anvende begrepene i kvalitativ forskning fordi de er utviklet innenfor rammen av et positivistisk forskningsparadigme (Østerud, 1998). Likevel er det slik at validiteten/ gyldigheten i kvalitativ forskning hovedsakelig handler om hvor egnet en metode er til å undersøke det som skal undersøkes, og om hvordan forskeren rapporterer sin forskning. Forskerens ambisjoner må være å frembringe en sannsynlig eller troverdig kunnskap i teksten (Østerud, 1998). Kvale og Brinkman (2015) er i tillegg opptatt av at hele

forskningsprosessen bør bære preg av validitet, helt fra tematisering og utforming av problemstilling til rapportering av studien. En forutsetning for å kunne følge validitetsprinsippet i de ulike fasene i forskningsprosessen er at forskeren utvikler en refleksiv bevissthet om sin egen rolle i forhold til feltet og aktørene hen utforsker (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Kommunikativ validitet er et begrep i kvalitativ forskning som betyr at forskeren har en rød tråd gjennom sin forskning (koherenskriteriet), og at argumentasjonslinjen er solid slik at leseren kan følge argumentasjonen, vurdere tolkningene som er foretatt og forstå hvorfor konklusjonen er trukket slik den er (Kvale & Brinkman, 2015). For å imøtekomme disse kravene har jeg fra planleggingen av hatt blikket rettet mot studiens tema og formål. Fokusgruppesamtalene ble transkribert av meg, noe som var med på å gjøre tolkningene fra de ulike samtalene like da den muntlige formen ble gjort om til skriftlig form. I rapporteringsprosessen av studien har jeg vært bevisst mine fortolkninger og min rolle som forsker slik at validiteten i studien kunne bli så sterk som mulig.

Reliabilitet handler om pålitelighet og forskerens praktiske klokskap. I kvalitativ forskning består reliabiliteten/ påliteligheten i forskerens erfaring, kunnskap og evne til å opptre pålitelig. Dette innebærer at forskeren redegjør for sitt ståsted, sin forståelseshorisont, for metodevalg og valg av hva som rapporteres. Dette omtales ofte som transparens i forskningen (Kvale og Brinkman, 2009, s. 249-264). Jeg har i innledningen av oppgaven gjort rede for mitt utgangspunkt da jeg startet masterprosjektet, ved at jeg har vært student over lang tid, studenttillitvalgt i flere perioder og leder av Studentorganisasjonen i Agder. Dette er med på å legge grunnlaget for min forståelseshorisont og mitt ståsted. Metoden og metodevalget er gjort rede for i dette kapittelet, og jeg har forsøkt å vise transparens i hele prosessen ved å avklare hvorfor jeg har valgt den metoden jeg har gjort, hvorfor utvalgene er satt sammen og valgt ut slik de er, lagt ved intervjuguide, forklare hvordan fokusgruppesamtalene ble gjennomført, samt forklare prinsippene jeg har lagt til grunn for transkriberingen og ikke minst vise hvordan analyseprosessen har foregått. I kvalitativ forskning kan det alltid stilles spørsmål til forskerens påvirkning på det hen forsker på. I denne studien vil det innebære min påvirkning på dialogen i fokusgruppesamtalene. Snakket fokusgruppene fritt eller var min tilstedeværelse med på å legge lokk på noen av diskusjonene som kunne funnet sted hvis jeg ikke hadde vært der? I likhet med andre kvalitative forskere påvirket jeg som intervjuer dialogen i fokusgruppene, men i hvilken grad er vanskelig å svare på. Med tanke på rapporteringsprosessen i studien, har forskningsspørsmålene vært førende for presentasjonen av de empirinære funnene, i tillegg har ulike temaer utkrystallisert seg i løpet av prosessen

som har gjort at jeg har tolket dette som viktig å få med i presentasjonen. I analysedelen av oppgaven har jeg brukt funnene til å drøfte opp mot teorier og se de i større sammenhenger i lys av kritisk teori. Ved å gjøre disse avklaringene, gjør jeg oppgaven mer transparent, noe som er med på å styrke reliabiliteten i oppgaven.

I kvalitativ forskning er ikke målet å generalisere funnene sine, ettersom det aldri er snakk om et representativt utvalg (Nielsen, 1994). I motsetning til kvantitative studier hvor man ønsker å finne mer av det samme når man undersøker samme fenomen, ønsker man i kvalitative undersøkelser å finne noe nytt, noe man ikke fikk med seg i den første undersøkelsen (Polkinghorne, i Nielsen 1994, s. 198). Samtidig ønsker man å finne meningsstrukturer som har overføringsverdi i kvalitative studier. Har funnene mine noen relevans for lignende fenomen? Meningsstrukturer er ifølge Nielsen forskerens forklaringer som blir til gjennom tolkninger av informantenes beskrivelser. Det er disse meningsstrukturene som har overføringsverdi. Uten å generalisere mine funn, kan det tenkes at de har en overføringsverdi til andre studenter og studenttillitsvalgte, samtidig som det er også er nærliggende å tenke at man ville også funnet noe nytt hvis man gjorde en lignende studie med andre studenter i fokusgruppene.

5 Presentasjon av funn: Studentmedvirkning ved universitetet

I dette kapittelet presenteres empiriske funn fra fokusgruppesamtalene, hvor det vil være gruppene resultater som blir presentert og ikke den enkelte students. Det er forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for den tematiske fremstillingen av den første delen av analysen. Forskningsspørsmålene handler om hvordan studentene forstår begrepet studentmedvirkning, hvilke områder studenter har reell medvirkning, hva studenter ønsker å ha medvirkning på i sine studier, og hva som kan gjøres for å endre på studenters opplevelse av manglende medvirkning. Under hvert av forskningsspørsmålene vil jeg presentere illustrerende sitater fra informantene i tillegg til mine beskrivelser og forklaringer av sitatene. Det alltid er knyttet tolkning til beskrivelser og forklaringer, men i dette kapittelet er presentasjonen disse lagt så nært opp til empirien som mulig. Jeg vil forsøke å presentere resultater som viser bredden av fokusgruppene samtaler og informantenes utsagn, og motsetninger når dette forekommer.

Ettersom metoden min var fokusgruppesamtale, og jeg som moderator ikke ønsket å styre samtalen for mye, kom studentene inn på andre temaer som opptok dem innenfor hovedtemaet i masterprosjektet. Min vurdering er at dette også er viktig å få frem, og jeg vil derfor trekke frem noen temaer som utkrystalliserte seg i løpet av de tre fokusgruppesamtalene, og som fremstår som viktige punkter for studentene. Mer konkret handler dette om ulike forhold som gjør at studentene opplever medvirkning eller ikke. Det kommer frem flere forhold som studentene peker på som kan gjøre at det er vanskelig for dem å medvirke. Avslutningsvis presenteres et tema alle fokusgruppene diskuterte. Dette var saker knyttet til eksamen og karakterer. Disse funnene kan også være med på å forklare resultatene i forskningsspørsmålene.

5.1 Hvordan forstår studenter begrepet studentmedvirkning?

Hver fokusgruppesamtale startet med at jeg stilte spørsmålet «Hva tenker dere når jeg sier ordet studentmedvirkning». Alle gruppene ga en form for definisjon av begrepet eller prøvde å forklare hva de mente begrepet innebar. Hovedfunnet er at fokusgruppene mente studentmedvirkning handler om at studentene kan påvirke sin egen studiehverdag. Både profesjonsgruppen og disiplingruppen kom frem til dette. Tillitsvalgsgruppen på sin side kom frem til at det «*handler litt om å si ifra og se om noe skjer*». Det er en viss forskjell på disse

utsagnene ved at profesjonsgruppen og disiplingruppen er mer presise i sin formulering av medvirkning, mens tillitsvalgsgruppen mer forklarer hvordan dette kan skje. Det at studentene sier ifra om noe og ser om noe skjer, viser at de har mulighet til å påvirke egen studiehverdag uten at man kan være sikker på at tilbakemeldinger man gir blir tatt hensyn til.

Alle gruppene kom nokså raskt frem til begrepsavklaringen, og studentene i gruppene sa seg enige med hverandre i avklaringene. Etter begrepsavklaringene ble det nevnt aspekter fokusgruppene så i sammenheng med studentmedvirkning. Evalueringer var det som ble trukket frem som en viktig del av studentmedvirkning i både tillitsvalgsgruppen og profesjonsgruppen. En av studentene sa at evaluering var det første hen tenkte på, og at det var «*en fin plattform å gi tilbakemeldinger på*». Det var kun tillitsvalgsgruppen som var opptatt av rollen de tillitsvalgte har, og at studentmedvirkning var en viktig del av jobben til de tillitsvalgte både med tanke på evalueringer og andre tilbakemeldinger fra medstudenter, samt møter med både ansatte ved universitetet og andre tillitsvalgte på ulike nivå. Det kan synes naturlig at tillitsvalgte er opptatt av sin egen rolle, betydningen av rollen for studentmedvirkning, og møter som skjer mellom dem selv, ansatte på ulike ledelsesnivåer på universitetet og andre tillitsvalgte. Det kan tenkes at den jevne student ikke fullt ut er klar over hva tillitsvalgte gjør i sin rolle, likevel er det et viktig funn at ingen av de andre fokusgruppene sa noen ting om tillitsvalgtes rolle.

I disiplingruppen snakket de også om at studentmedvirkning er å gi tilbakemeldinger for å forbedre studiene og emnene som kan ses på som et produkt universitetet leverer.

«Altså det er jo et produkt som man leverer, så man må jo kunne si ifra om det produktet er bra eller dårlig liksom... Hvis det er en restaurant hvor ingen sier i fra om maten er dårlig, så... hvordan skal man da endre det?»

«Mm... Det er jo for at de skal bli bedre... for å gjøre det bedre for de, og folk videre og...» (Fokusgruppesamtale med disiplingruppen).

5.2 På hvilke områder har studenter reell medvirkning?

Hovedfunnet til dette forskningsspørsmålet er at fokusgruppene fortalte at de opplevde å ha mest medvirkning på opplegg i studiene. Opplegg innebærer, slik jeg har avgrenset tidligere, hvordan emner er organisert med tanke på undervisningsformer/ arbeidsformer og

vurderingsformer. Det vil også være av betydning hvor mye undervisning det er, og hvor undervisningen foregår.

Alle gruppene sa at de har vært med på å påvirke undervisningen i emner. De fortalte at de hadde gitt tilbakemeldinger på underviseres presentasjoner og forelesninger, og at underviserne etter dette har gjort endringer i forelesninger. For tillitsvalgruppen og disiplingruppen innebar endringer powerpointpresentasjoner, og hvordan undervisere formidlet fagstoffet. Profesjonsgruppen fortalte at de hadde gitt tilbakemeldinger om at de ønsket å ha videoer til å forklare ulike temaer de hadde undervisning om. Dette var blitt fulgt opp og gjort etter tilbakemeldingene fra studentene.

«Men hen har tatt det til seg, og det er kjekt å se at det har hatt en virkning at vi har sagt ifra til vedkommende...» (Fokusgruppesamtale med disiplingruppen).

Ut over medvirkning på undervisningsformer, hadde ikke fokusgruppene noen felles erfaringer med hva de har vært med å medvirke på, men det var likevel opplegget som hovedsakelig gikk igjen i historiene.

I tillitsvalgsgruppen kom det frem at noen av dem hadde vært med på å endre antallet undervisningstimer i to emner, hvor studentene hadde gitt tilbakemeldinger om at det var for få timer. Emneansvarlig hadde da bestemt at undervisningen ble utvidet noe, etter studentenes ønske. En av de tillitsvalgte fortalte også en historie hvor de tillitsvalgte for kullet hadde blitt spurt om råd fra studieledelsen om hvordan de skulle løse en utfordring de hadde fått i forbindelse med eksamen. Utfordringen hadde oppstått ved at studentene hadde fått utdelt fasit sammen med eksamensoppgaven i et emne. Studieledelsen ønsket da å høre hvordan de kunne løse utfordringen på best mulig måte for studentene etter studentenes eget ønske. Den tillitsvalgte fortalte i fokusgruppesamtalen at det oppleves som at de i denne situasjonen ble tatt veldig på alvor og at de har god medvirkning.

I disiplingruppen blir det snakket om at studentene påvirker sin egen studiehverdag og utdanning ved at de har valgmuligheter i utdanningene. Utdanningene inneholder valgemner, hvor studentene selv bestemmer hvilke emner de skal ha i visse semestre. I tillegg har de muligheter til å reise på utveksling og dermed får de større valgmuligheter til å velge tematikk av interesse som er relevant for utdanningen. Dette blir fremholdt som noe positivt ved utdanningene, og noe som gjør at utdanningen blir mer personlig.

Profesjonsgruppen forteller om en episode hvor de hadde undervisning i et auditorium hvor det var veldig dårlig luft. I løpet av to uker var undervisningen flyttet til et annet auditorium. Studentene sier de synes de ansatte reagerte raskt, og en av de sier videre:

«Jeg sa jo klart ifra også, at sånn her kan det ikke være, sa jeg. Og da... jeg tror hun tok det veldig seriøst. Og det opplever jeg med flere saker også, med evalueringer vi har i forhold til emner og opplegg så vil de gjerne ha tilbakemeldinger for å forbedre studiet best mulig da». (Fokusgruppesamtale med profesjonsgruppen).

Fokusgruppene hadde også noen få eksempler på at de har vært med å medvirke på det faglige innholdet i emner. Det faglige innholdet innebærer, slik jeg tidligere har avklart, læringsutbyttebeskrivelser, pensum og undervisningens innhold. Noen i tillitsvalgsgruppen hadde vært med på å endre pensum i et emne hvor det hadde vært mye misnøye rundt pensumet og spesielt én bok. Det ble fortalt at det ikke fantes noen god fagbok innenfor tematikken i emnet, og faglærere holdt nå på å skrive en ny bok som skulle være pensum i emnet. Et annet eksempel på at studentene hadde vært med å medvirke på det faglige innholdet kom fra disiplingruppen. I fokusgruppesamtalen med dem kom det frem at noen hadde vært med å påvirke det faglige innholdet i et emne på den måten at et tema hadde utgått fra emnet og emnet hadde også byttet navn. Disiplingruppen var også opptatt av at valgmulighetene de hadde i utdanningen ga de medvirkning på sin egen utdanning. Dette gjaldt både valgmenner ved universitetet og emner de kan ta ved utveksling.

Studentene medvirker på opplegg i studiene sine, hovedsakelig gjelder dette undervisningsopplegg som presentasjoner og hvordan fagstoff formidles av undervisere. Det er også eksempler på at studentene har hatt medvirkning på omfanget av undervisningstimer og bytting av undervisningsrom. Studentene har også noe medvirkning på det faglige innholdet i studiene, som pensum og endring av tematikk i emner.

5.2.1 Områder studenter opplever at de ikke har medvirkning på

Et av forskningsspørsmålene mine var hvilke områder studenter har reell medvirkning, og jeg stilte spørsmål om dette til alle fokusgruppene. Funnene fra dette spørsmålet presentert i forrige avsnitt. Da fokusgruppene diskuterte rundt spørsmålet, kom det også tydelig frem i samtalene at det var områder som studentene opplevde at de hadde ingen eller liten medvirkning på. Hovedfunnet knyttet til hva studentene har liten eller ingen medvirkning på kan oppsummeres med det faglige innholdet i studiene.

Alle gruppene nevnte at læringsutbyttebeskrivelser var bestemt fra før, og at de opplevde å ha liten eller ingen medvirkning på dette.

«Jeg føler innholdet er litt spikret når vi kommer også er det ikke så veldig mye vi kan gjøre med det. Jeg føler ikke vi har hatt noe vi skulle sagt når det kommer til om vi skal lære mer om det enn alle det andre, men at de hører jo på...».

(Fokusgruppesamtale med profesjonsgruppen).

Det kom tydelig frem at det er flere som opplever det slik;

«Ja, jeg og føler det. At det som står på nettsiden, det er loven og sånn er det, og sånn ble det for deg nå. Det er det faget inneholder og ferdig med det».

(Fokusgruppesamtale med disiplingruppen).

Alle gruppene snakket også om at det kunne være vanskelig å ha noen påvirkning på arbeidskrav i de ulike emnene. Et eksempel på dette er fra samtale i disiplingruppen:

«Men også det arbeidskravet vi hadde i det ene emnet var jo å lage et lite forskningsopplegg selv, det synes jeg ikke var så relevant til å sitte å skrive en skoleeksamen i fire timer».

«Nei».

«Men vi fikk jo ikke noe gjennomslag for noen endring eller noe... ja... forbedring på det».

«Nei, for det følte jeg også var litt sånn unødvendig det arbeidskravet».

(Fokusgruppesamtale med disiplingruppen)

I disiplingruppen nevnte de i tillegg at de ikke har noen medvirkning på studieplanen. Noen i gruppen forteller at studiet de tilhører har blitt endret etter at de startet. Endringen innebærer at det nå er flere obligatoriske emner og færre valgmuligheter. Studentene sier at de opplever at de ikke har blitt inkludert i prosessen rundt denne endringen, og at de ikke visste at studiet kom til å bli endret før det var bestemt.

5.2.2 Forskjell på personer og nivåer

Fokusgruppene diskuterte rundt spørsmålet om hvilke områder de opplever å ha medvirkning på. Som vist over kom de også inn på hvilke områder de ikke opplever å ha medvirkning på.

Det viktigste funnet fra disse samtaleene er at alle fokusgruppene var opptatt av at det er store forskjeller mellom ulike personer, dette gjaldt både studenter, studenttillitsvalgte og undervisere. Underviserne var de det ble snakket mest om. Tillitsvalgtgruppen nevnte i tillegg at det er forskjell på hvilket ledelsesnivå i organisasjonen man ga tilbakemeldinger til.

Undervisere

I alle gruppene kom det frem flere ganger at det er store forskjeller mellom de ulike underviserne. Gruppene har ulike historier som viser at noen undervisere er veldig åpne for tilbakemeldinger og tar hensyn til studentenes ønsker og innspill, mens andre undervisere virker mer opptatt av andre ting og tar ikke de samme hensynene til studenters tilbakemeldinger. Det viste seg også gjennom samtaleene at studentene legger merke til at det er noen undervisere som tar til seg de tilbakemeldingene som kommer gjennom blant annet studentevalueringer, men at det likevel tar tid før endringene og forbedringene i emner synes. Dette kan det være ulike grunner til, men det ble presisert i flere grupper at de setter pris på at underviserne gjør en innsats for å imøtekomme studentenes forslag til forbedringer.

«Det kommer jo litt an på foreleseren og om den personen vil høre... og ta det til seg, for det er jo håpløst hvis den ikke vil høre...» (Fokusgruppesamtale med tillitsvalgtgruppen).

.....

«Så det har jo litt å si hvilket fag det gjelder...»

«Ja, og hvilke folk som har det».

«Ja».

«Det er noen som er litt stae liksom. At det her har jeg satt opp og jeg orker ikke å gjøre noe mer med det, for jeg har andre ting å tenke på, og da blir det sånn...»
(Fokusgruppesamtale med disiplingruppen).

Studenter og studenttillitsvalgte

Alle gruppene snakket, på ulike måter, om at det er forskjell på de tillitsvalgte og jobben de gjør. Tillitsvalgtgruppen snakket om at de hadde tatt opp mye med underviserne dette året, og de stiller spørsmål ved hva tidligere studenttillitsvalgte har gjort, og dermed også om

undervisere er vant til at tillitsvalgte tar opp ting eller bare lar ting gå som det gjør. I disiplingruppen snakket de om at man må være litt heldig med den man velger som tillitsvalgt, og at noen hadde erfaringer med at en tidligere tillitsvalgt kun sa sin mening og ikke klassens eller flertallets. I fokusgruppen med profesjonsstudenter sier alle at de har vært heldige med sin tillitsvalgt. De sier de er klar over at de ikke hadde trengt å være så heldige, og de er derfor veldig fornøyd med hvordan tillitsvalgtordningen fungerer.

«Men det kommer vel an på hvem som bryr seg... Hvor aktive de er tror jeg».

«Mm»

«Og tillitsvalgte har også mye å si».

«Ja». (Fokusgruppesamtale med tillitsvalgtsgruppen).

.....

«Men må du ikke være litt heldig på hvem du... for jeg føler litt sånn... for du velger dette ganske tidlig i studieløpet... for jeg føler: du kan være uheldig å treffe feil person liksom...» (Fokusgruppesamtale med disiplingruppen).

Ledelsesnivåer

Det var kun tillitsvalgtsgruppen som snakket om ulike ledelsesnivåer på universitetet i sammenheng med medvirkning. Dette er ikke overraskende med tanke på at den jevne student ikke har noen treffpunkter med for eksempel instituttleder, dekan eller ulike direktører. Tillitsvalgte har både formelle og uformelle møter med ulike undervisere og ledernivåer. Med bakgrunn i dette sier de at de opplever å bli tatt mer på alvor i formelle møter med ulike ledernivåer enn hvis de snakker direkte med en emneansvarlig. Det nevnes at de på kurs har lært at de skal løse utfordringer og problemer på lavest mulig nivå, men det at det ofte oppleves som at er mer hensiktsmessig å gå et nivå høyere for å være sikre på at saker blir tatt tak i og gjort noe med. Det er også slik at de med lederansvar har beslutningsmyndighet over økonomiske spørsmål, og tillitsvalgtsgruppen sa at spørsmål knyttet til dette var enklere å få gjennomslag for enn å få gjennomslag for endringer i det faglige innholdet i studier.

«Jaa... de tar oss mer alvorlig da, eller jeg føler hvertfall at når vi da snakker med de i den sammensetning av mennesker så så blir noe gjort, mens hvis du går inn til kontoret til en foreleser, så er det veldig lett at det blir med den ene samtalen...»

foreleseren hører på oss og nikker og er enig også går du ut av kontoret også er det glemt». (Fokusgruppesamtale med tillitsvalgsgruppen).

.....

«Sånn med tanke på instituttleder og dekan er det lettere å stille spørsmål om å få til noe sosialt eller sånn her ting enn å prøve å få til noe faglig. Eller ikke få til noe faglig arrangement, men endret noe i faglig setting eller nå frem med... hele klassen er misfornøyd vi... med det så kan man på en måte møte en vegg, men det er sånn, hele klassen vil grille pølser og... «men ja, det er jo fint!» så det er jo hehehe» (Fokusgruppesamtale med tillitsvalgsgruppen).

5.3 Hva ønsker studenter å ha medvirkning på i sine studieprogram?

Hovedfunnet her er at studentene ønsker å ha medvirkning på opplegget i sine emner og studier, med andre ord hvordan emnene og studiene er organisert. Tillitsvalgsgruppen og disiplingruppen var enige om at de ønsker medvirkning på både undervisningsformer og vurderingsformer, som i denne oppgaven sorteres under opplegg. I tillitsvalgsgruppen sier de følgende om ønske om medvirkning på undervisningsformer:

«Hvis alle legger merke til at undervisningsformen ikke fungerer så er det veldig greit å få tatt det opp, sånn at det kan gjøres noe med det, sånn at man vil sitte med mye større læringsutbytte». (Fokusgruppesamtale med tillitsvalgsgruppen).

De knyttet på den måten undervisningsformer sammen med studentenes læringsutbytte, noe jeg tolker dithen at de mener undervisningsformene er viktige for hva studentene sitter igjen med av kompetanse etter fullført studium. I disiplingruppen var det stor enighet om at det er viktig å ha mer medvirkning på undervisningsformer. Da gruppen diskuterte dette videre kom det frem at dette innebærer hvordan type oppgaver og arbeidsformer som skal gjennomføres i ulike emner.

Som nevnt var også tillitsvalgsgruppen og disiplingruppen opptatt av å ha medvirkning på vurderingsformer, dog på noe ulike måter. Tillitsvalgsgruppen kom frem til at de ønsket å ha medvirkning på hvilke arbeidskrav som skal gjøres. Dette kom i forlengelse av en diskusjon hvor studentene tydelig var misfornøyd med hvilke arbeidskrav de nå har, og de sier at de

ikke opplever at arbeidskravet er relevant for eksamen. I disiplingruppen sa de at de ønsker å ha medvirkning på «*hva som teller på karakteren*». Med dette mente de vurderingsformer i de ulike emnene; om det skal være flere eller færre oppgaver eller deksamener som skal være med å telle på karakteren for hele emnet. I tillegg var gruppen opptatt av å ha medvirkning på vurderingskriteriene på eksamen. Disiplingruppen ønsket også å ha medvirkning på om arbeidskravene og deksamenerne skal være individuelle oppgaver, gruppeoppgaver, hjemmeeksamen eller skoleeksamen.

Profesjonsgruppen skilte seg ut på dette forskningsspørsmålet ved at de kun nevner ett spesifikt område som de ønsker medvirkning på; praksis. De snakket ikke her om det faglige innholdet i praksis, hva de lærer i løpet av praksis eller ved hvilke organisasjoner og institusjoner de har praksis ved, men helt konkret at de ønsker medvirkning på hvilken veileder studentene har. I forlengelsen av dette kom det en historie om en student som ikke kom så godt overens med en praksisveileder. Studenten fikk byttet praksisveileder, og fokusgruppen mente det er viktig at studentene har denne muligheten. Dette er fordi praksisveilederen har mye å si for at du skal kunne bestå praksis, studentene har kun to forsøk for å kunne bestå praksis, og det er strenge progresjonskrav for å kunne gå videre i studiet. At profesjonsgruppen var opptatt av praksis er ingen overraskelse med tanke på at det er hovedsakelig profesjonsstudentene som har praksis. Likevel synes jeg det er et interessant funn at profesjonsstudentene ikke nevner andre aspekter når de blir spurt om hvilke områder de ønsker å ha medvirkning på. Dette kan tolkes som at praksis er så viktig for profesjonsgruppen at det overskygger den teoretiske undervisningen som disiplingruppen og tillitsvalgsgruppen tydelig er opptatt av og på mange måter enige om.

Tillitsvalgsgruppen hadde også ett område de var alene om å nevne. De ønsket å ha medvirkning i ansettelsesprosesser. Gruppen snakket om at dette kan gjøres ved at det er studenter tilstede på prøveforelesninger, og de mente at man raskt hører om det er en person man ønsker å høre på, og om det er en person som egner seg til jobben. Hvis det tar lang tid før foreleseren blir god, har det gått utover flere kull, noe fokusgruppen mente var veldig leit. Ingen av de andre fokusgruppene nevnte dette, og det kan tenkes at det er fordi tillitsvalgte gjennom sitt verv har innblikk i flere nivåer og prosesser enn det den jevne student har at det er nettopp denne gruppen som snakker om ansettelsesprosesser.

5.3.1 Områder studenter synes det er vanskelig å mene noe om

Da fokusgruppene hadde diskutert rundt spørsmålet om hva de syntes var viktig å ha medvirkning på, stilte jeg alle gruppene oppfølgingsspørsmål om de også mente det var noen områder det ikke var så viktig at de hadde medvirkning på, eller eventuelt om det var områder det var vanskelig å ha noen mening om. Resultatet av dette spørsmålet er at alle gruppene var samstemte om at det var vanskelig å ha en mening om pensum.

«Hos oss så vil jo det være pensumet, for det at jeg tenker mange av oss kommer rett i fra videregående og en del av oss vet ikke helt hva vi går til... og da kan vi ikke ha en formening om pensum og hvor stort det er eller hva vi skal lære når vi ikke.. altså det er lett å se tilbake når du går tredje år også se at det trengte du ikke, men du kan ikke gå i første året også liksom velge ut, okei det her trenger jeg ikke og dette trenger jeg...» (Fokusgruppesamtale med tillitsvalgsgruppen).

I disiplingruppen sa de at de er på universitetet for å lære, og at studentene derfor ikke har noen mulighet til å kunne ha noen mening om pensumet på forhånd. Samtidig var det ønskelig at det blir tatt opp slik at studentene blir bedre informert om relevansen av pensumbøkene og hvor mye av bøkene som er relevant. Profesjonsgruppen mente det samme, og snakket om at det vil være vanskelig å ha mye meninger om pensum før man starter på de ulike emnene. Likevel presiserte de at de ønsker å bli spurt hvis det finnes ulike alternativer til pensum som for eksempel bøker eller artikler som inneholder omtrent det samme.

Alle gruppene syntes dermed å være enige om at pensumet som er en del av det faglige innholdet i studiet er vanskelig å ha noen mening om. Spesielt er dette vanskelig i forkant av et emne og studieprogram, og i tillitsvalgsgruppen ble det presisert at det er lettere å ha tanker rundt dette i etterkant. På tross av dette, ønsket alle fokusgruppene å kunne medvirke på pensum, enten i forkant ved å velge mellom ulike alternativer eller i etterkant når de har vært gjennom pensum og dermed har gjort seg opp tanker og meninger om pensum i de ulike emnene.

5.4 Hva mener studenter kan gjøres for å øke studenters opplevelse av medvirkning?

Til dette spørsmålet var fokusgruppene i stor grad samstemte, og hovedfunnet er at alle gruppene mente bedre dialog mellom ansatte og studenter og mer informasjon om

mulighetene til å medvirke vil være med på å styrke studentenes opplevelse av medvirkning. For å utdype dette, mente tillitsvalgtsgruppen at forelesere burde være åpne for forslag til endringer og kritiske tilbakemeldinger. På den måten kan studentene komme med de tilbakemeldingene de ønsker uten å være redd for at den ansatte tar tilbakemeldingen på feil måte.

I disiplingruppen var de opptatt av at alle skulle bli hørt, og at underviserne skulle være mer mottagelig for tilbakemeldinger ved å lytte og ta til seg eventuell kritikk som kom i tilbakemeldingene. Deler av gruppen mente det ville være fint om forelesere ga informasjon om hvordan de ønsket å få tilbakemeldinger, mens andre i gruppen mente at studentene ikke skulle trenge å ta hensyn til ulike foreleseres preferanser på hvordan de ønsket tilbakemeldinger. Her var tanken at det burde være et generelt system for hvordan studentene gir tilbakemelding, og at foreleserne måtte tilpasse seg systemet og ikke motsatt.

«Det hadde jo vært litt greit om det var mer sånn der åpen kommunikasjon og en terskel for at det er faktisk greit å si fra... At de ikke bare sier at det er greit, men at det er en kultur for å si ifra...» (Fokusgruppesamtale med disiplingruppen).

I profesjonsgruppen ble det også snakket om at dialog og informasjon er viktig for å øke studenters opplevelse av medvirkning. Det var bred enighet i gruppen om at for å få til en god dialog om studiene, er det viktig at undervisere blir bedre til å gi informasjon om at studentene kan påvirke studiene, og at de er tydelige og konkrete på hva som kan endres og hva man kan gi tilbakemeldinger på.

Tillitsvalgtsgruppen hadde flest forslag til endringer, hvor forslagene også var knyttet opp til ulike nivåer i organisasjonsstrukturen. Det første gruppen snakket om at de ønsket var å ha både midtveis- og sluttevaluering. På den måten kan studentene komme med tilbakemeldinger underveis, og siden evaluere om det har skjedd noen forbedringer i emnene etter at de sa ifra første gangen. De ønsket også flere møter mellom de tillitsvalgte og ledelsen ved fakultetet, og det antas at dette vil være med på å øke medvirkningen, både når det gjelder sosiale settinger og faglige aspekter ved studiene. Gruppen mente også at studentene kunne oppleve at de hadde mer medvirkning hvis de hadde blitt informert om hvordan emner og studier har utviklet seg på bakgrunn av studenters medvirkning, og hvis undervisere presiserte at det er mulig for alle studenter å medvirke.

Profesjonsgruppen mente det er viktig å få informasjon om hvorfor studiet er slik det er, og på den måten få en begrunnelse for både innhold og opplegg i studiet. Gruppen snakket også om

at studentene selv må ta noe ansvar for sin egen medvirkning ved at de må bli flinkere til å si hva de mener i evalueringer. Praxis i dag er at det er noen få som tør å si noe når klassen gjennomfører evalueringer. På bakgrunn av at flere studenter opplever at det er skummelt å si noe høyt i plenumsevalueringer, ble det foreslått det å benytte digitale evalueringer oftere. Dette ble støttet av flere som mente at dette kan være med på å øke medvirkningen fra flere studenter.

5.4.1 Fornøyde studenter

Ettersom det ene forskningsspørsmålet mitt er hva studentene mener kan gjøres for å øke opplevelsen av medvirkning og jeg også stilte direkte spørsmål om dette til alle gruppene, er det naturlig at jeg får direkte svar på nettopp det. Likevel ble det fremhevet av alle gruppene at de stort sett var fornøyde med sine undervisere og opplegg og innhold i sine studier.

Formålet i oppgaven er blant annet å kunne vise til endringer som kan gjøre at studenter opplever at de har mer medvirkning på innhold og opplegg i sine studier. Dette bygger på min forforståelse om at studenter ikke opplever så høy grad av medvirkning. Hele masterprosjektet er bygget på denne forforståelsen, og det er derfor viktig å presisere funn som sier at studentene hovedsakelig er fornøyd med studiene sine.

«Det er mange bra ting! Hehe...»

«Ja, det er jo det».

«Jeg synes jo de legger mye arbeid i å... Det er mye de gjør for å prøve å utbedre studiet».

«Mm».

«Det er ikke alt som treffer like godt, men ja... Man ser at de prøver».

«Ja, det gjør de».

(Fokusgruppesamtale med profesjonsgruppen).

5.5 Forhold som vanskeliggjør studentmedvirkning

I løpet av analysene av fokusgruppesamtalene ble det tydelig at det finnes forhold som er med på å svekke studentenes opplevelse av medvirkning. Fokusgruppene fortalte flere historier hvor det ble påpekt at det var vanskelig å gi tilbakemeldinger og føle at studentene har medvirkning i ulike prosesser, samtidig brukte alle fokusgruppene en del tid på å snakke om eksamen, karakter og eksamensrelaterte temaer. De ulike forholdene som kom frem gjennom samtalene presenteres her i tilfeldig rekkefølge.

5.5.1 Fravær av trygghet og tilhørighet i klassen

I tillitsvalgtsgruppen var de opptatt av at studentene måtte bli kjent med hverandre og føle tilhørighet til klassen og studiet. Noen i gruppen mente at dette ikke var tilfelle i sin klasse, og at dette var med på å gjøre at studentene ikke opplevde medvirkning. Som sitatet over, og analyse av videre samtale, viser, mener gruppen det er viktig at studentene føler seg trygge for å tørre å si sin mening og dermed ha muligheten til å medvirke på sine studier. Det kan se ut som fokusgruppens hovedpoeng var at manglende opplevelse av tilhørighet fører til manglende opplevelse av medvirkning

«At du ikke kjenner noen, det har noe å si med medvirkningen i form av at hvis du ikke føler at du må komme på forelesning så kommer du ikke. Og hvis du ikke føler at du skal ha noe å si for du har ingen som backer deg og du vet ikke... du føler deg kanskje ikke trygg nok da...» (Fokusgruppesamtale med tillitsvalgtsgruppen).

5.5.2 Tidligere erfaringer

Profesjonsgruppen mente at erfaringer fra tidligere kan være med å påvirke hvordan du ser på mulighetene dine til å medvirke på nåværende studier. Noen hadde erfaring fra yrkeslivet mens andre har erfaringer fra videregående opplæring. Det er tydelig at gruppen mener at de hadde liten medvirkning både i yrkesliv og videregående opplæring. Videre snakkes det om at de opplever å ha mer medvirkning i studiene ved universitetet, men at det har tatt noe tid før de har oppdaget mulighetene sine.

«Har ikke så mye med universitetet å gjøre, men videregående brydde seg hvertfall ikke spesielt mye om studentenes mening... men... det er kanskje litt individuelt blant forskjellige videregående...»

«Det har også vært min opplevelse, at det har vært mye mer.. eller at man blir tatt mye mer på alvor det vi sier nå i forhold til det jeg har opplevd før...»

(Fokusgruppesamtale med profesjonsgruppen).

5.5.3 Mangel på informasjon

En annen utfordring som ble tatt opp i både disiplingruppen og profesjonsgruppen er mangel på informasjon. Det er nyttig å se dette i sammenheng med studentenes tidligere erfaringer, ettersom det er forskjeller mellom elevmedvirkning i videregående skole, medvirkning av arbeidstaker i arbeidslivet og studentmedvirkning på universitet og høyskoler. Ettersom nye studenter har ulike erfaringer fra tidligere, vil det være ekstra viktig å gi informasjon til nye studenter for å avklare studentenes rettigheter og plikter knyttet til medvirkning.

«(...) Men jeg vet ikke, for jeg har ikke fått så god informasjon om det...»

«Nei... Nei, men det er vel der det ligger og da... Informasjonen. Det går litt på det. Hvem kan vi kontakte, hvor kan vi gå, hva kan vi gjøre?»

«Mm».

«Og hva vi har rett på». (Fokusgruppesamtale med disiplingruppen).

.....

«Men jeg tror veldig mange studenter... som vi sa... at de ikke vet at de kan gjøre noe med det eller at de ikke har lyst til å gjøre noe med det fordi de tror ikke at det får noen følger da eller de tror ikke det får noen eee... at det skjer noe med det...»

(Fokusgruppesamtale med profesjonsgruppen).

5.5.4 Karakterer og eksamen

Et inntrykk jeg satt igjen med etter alle fokusgruppesamtalene var at studentene var svært opptatt av eksamen og karakterer. Bakgrunnen til dette var at alle fokusgruppesamtalene kom inn på temaene på ulike måter. Dette handlet blant annet om at studentene i noen emner kunne la være å lese pensumbøker og fortsatt få gode karakterer, at noen studenter var «gratis-passasjerer» ved gruppeeksamen, og at det var urettferdig karakterfordeling mellom ulike

grupper i klassene. Det kom også frem at studentene prioriterer det som er relevant for eksamen foran andre oppgaver, og at det ble snakket om at eksamenskravene måtte være relevant for eksamen for å ikke bli nedprioritert.

«Da driter jeg jo i hva som står der når det ikke er eksamensrelevant...»

(Om tilbakemelding på eksamenskrav som ikke oppleves som relevant for eksamen, fokusgruppesamtale med disiplingruppen).

.....

«Men det kommer liksom an på... Har du 20 mail som kommer inn om forskjellige ting, så må du prioritere, hva er det som hjelper min eksamen nå?»

(Fokusgruppesamtale med tillitsvalgsgruppen).

Dette kan tyde på at eksamen og karakterer opptar studentene mer enn medvirkning, noe jeg vil komme mer tilbake til i neste kapittel.

6 Analyse, drøfting og konklusjon

I dette kapittelet drøftes ulike muligheter studenter har til medvirkning. Dette innebærer studentevalueringer og andre måter studentene kan gi tilbakemeldinger på. Samtidig er det et viktig poeng at det forskjeller mellom hvordan den jevne student og studenttillitsvalgte opplever å ha medvirkning på sine studier. Videre drøftes studentenes begrensninger for medvirkning, hvor deres egne interesser og mål er en av de største begrensningene. Dette er et resultat av systemets påvirkning på individet, når man ser resultatene i lys av kritisk teori. Fravær av trygghet og tilhørighet er også en begrensning for studentmedvirkning. I tillegg legger byråkratiet betydelige begrensninger for studentenes mulighet til medvirkning. Deretter diskuteres hvilke demokratiske system som finnes ved norske universitet, og hvem dette demokratiet er for. Funnene drøftes opp mot teorier presentert i kapittel 3, og spesielt er interaksjonshierarkiet til Carey (2018) essensiell i drøftingen. Jeg prøver også å trekke sammenhenger til et større samfunnsperspektiv og se på hvordan universitetet som samfunn har likhetstrekk med samfunnet for øvrig. Avslutningsvis viser jeg til begrensninger i oppgaven og implikasjoner for videre forskning, før jeg til slutt i kapittelet oppsummerer og antyder en konklusjon.

Som jeg tidligere har redegjort for, støtter jeg meg til et kritisk teoretisk perspektiv. Dette vises i analysene ved at det er systemet som er gjenstand for kritiske spørsmål og tolkninger. Mer konkret betyr dette at studentenes orienteringer ses i lys av de muligheter og begrensninger institusjonen og samfunnet gir studentene.

6.1 Hvilke muligheter til medvirkning har studentene?

Studenter opplever å ha medvirkning på opplegg i emner og studieprogram, hovedsakelig undervisningsmåter og underviseres presentasjoner. Måtene studenter har mulighet til å medvirke på er flere, hvor den mest sentrale muligheten er gjennom evalueringer.

Studentevalueringer gjennomføres i stor grad i tråd med kvalitetssikringssystem og forskrifter.

For at muligheten til medvirkning skal være tilstede, forutsettes det at det finnes asymmetriske maktforhold. Hvis undervisere og studenter hadde hatt et likeverdig forhold, ville det ikke vært snakk om medvirkning, men et samarbeid mellom likeverdige parter. Sammen med system og organisering av institusjonen er dette viktige forutsetninger for muligheten av studentmedvirkning.

6.1.1 Studentevalueringer

Universiteter og høyskoler i Norge er pålagt å kontinuerlig arbeide med kvaliteten i studietilbudene sine (Universitets- og høyskoleloven, 2005; Studietilsynsforskriften, 2017). I tilsynsforskriften er det også presisert at det i kvalitetsarbeidet skal innhentes relevant dokumentasjon/ informasjon for å kunne vurdere kvaliteten i studiene. Blant relevant informasjon er studentenes tilbakemeldinger noe som fremkommer i institusjonenes kvalitetssystemer⁶.

Studentevalueringer er hovedsakelig den måten studenter erfarer at universitetet legger til rette for studentmedvirkning på, og evalueringer anses som en viktig del av studentmedvirkning. Studentevalueringene er noe som gjennomføres jevnlig og studentene er derfor kjent med denne måten å gi tilbakemeldinger på. Universitetet oppfyller dermed kravet i Studietilsynsforskriften og sitt eget kvalitetssystem, og man kan si at kvalitetssystemet fungerer på den måten at det blir fulgt opp.

Med denne formen for studentmedvirkning er universitetet reaktivt, og studentene benyttes som evaluatorene hvis man ser disse funnene i sammenheng med hierarkiet av interaksjon i studentmedvirkning (Carey, 2018). I interaksjonshierarkiet er den reaktive institusjonen, som benytter studenter som evaluatorene, det laveste nivået. Det er tre nivåer over dette, og nivå to innebærer en mottagelig institusjon som ser på studentene som deltagere. Samarbeidende institusjon som anser studenter som partnere, samskapere eller eksperter er nivå tre i hierarkiet, mens det øverste nivået innebærer at institusjonen er progressiv og ser på studentene som forandringsaktører som har forrang i beslutningsprosesser. Ifølge Carey bruker den reaktive institusjonen informasjonen fra evalueringer til å forbedre sine mål, og er derfor avhengig av evalueringer og beregninger av disse for å nå målene. Studentmedvirkning på dette nivået i interaksjonshierarkiet er således begrenset til å svare på spørsmål om erfaringer og ønsker. At kvalitetssystemet følges opp er positivt, men man kan stille spørsmål til hvilke andre muligheter universitetet har for å legge til rette for medvirkning. De legger godt til rette for evalueringer, men hva er det de ikke gjør?

⁶ Her har jeg sett på kvalitetssystemer som ligger tilgjengelig på universitetenes nettsider, derav; Universitetet i Bergen, Universitetet i Stavanger, Universitetet i Agder, Universitetet i Tromsø, OsloMet Storbyuniversitetet, Universitetet i Sørøst-Norge og Nord universitet. De resterende universitetene har ikke tilgjengelig kvalitetssystem på sine nettsider.

Hvis man ser dette i en større sammenheng, kan man se at det tilsvarer det som skjer i samfunnet for øvrig som er blitt mer og mer opptatt av evalueringer. Dette finner man i alt fra flyselskaper som ønsker evalueringer fra kunder via telefon, gjennom matbutikker som sender spørreskjemaer via e-post, og ikke minst på utallige nettsider som ønsker tilbakemeldinger fra brukere av tjenestene. Man kan si at Norge er blitt et evalueringssamfunn hvor alle ønsker tilbakemeldinger for å kunne forbedre seg. Dette bør være til det beste for brukere av tjenester, men kanskje blir det for mange evalueringer å svare på. Man kan som bruker eller kunde bli lei av å svare på evalueringer, noe som igjen kan føre til at man enten ikke tar seg tid til å sette seg godt nok inn i spørsmålene og derfor ikke svare det man egentlig mener, eller man kan avstå fra å svare på evalueringene. Man kan stille spørsmål til representativiteten i ulike spørreundersøkelser og dermed også hvor stor tillit man kan ha til resultatene av ulike evalueringer. Det kan da stilles spørsmål til hvor representative svar man får på evalueringene. Dette vil gjelde alle typer evalueringer, fra studentevalueringer i emner og studier, Studiebarometeret og matbutikkens spørreundersøkelse.

6.1.2 Ulike muligheter mellom studenter og studenttillitsvalgte

Det er forskjeller mellom hvordan studenter og studenttillitsvalgte oppfatter hvordan universitetet legger til rette for studentmedvirkning. Den største forskjellen er at studenter er opptatt av undervisere og deres tilrettelegging for studentmedvirkning, mens tillitsvalgte legger vekt på de ulike ledelsesnivåene i organisasjonen i tillegg til undervisere. De tillitsvalgte blir tatt mer på alvor, de får mer gjennomslag, og de blir tatt med på både formelle og mindre formelle råd og møter av ansatte med lederansvar. Hovedsakelig opplever studentene seg selv som evaluatorene og universitetet som reaktivt, mens studenttillitsvalgtes erfaringer tilsier at de selv stort sett er deltagere og universitetet er mottagelig. På grunn av studenttillitsvalgtes involvering i ulike møter med ansatte, blir tillitsvalgte her sett på som deltagere. Hvis man ser dette i sammenheng med Careys interaksjonshierarki, bidrar studenttillitsvalgte med opplysninger om studenterfaringer, men blir hovedsakelig stilt spørsmål slik det gjøres i den reaktive modusen, selv om det er større grad av dialog. Dermed vil denne formen for studentmedvirkning tilhøre nivå to i interaksjonshierarkiet og universitetet er således mottagelig.

Det hender også at studenttillitsvalgte blir sett på som eksperter. Dette kommer frem i eksempelet hvor de tillitsvalgte ble spurt om hvordan de ansatte kunne legge til rette for

studentene på best mulig måte i saken hvor universitetet hadde gjort en tabbe ved eksamen. De tillitsvalgte ble da talspersoner og fikk legge føringer for hvordan dette kunne rettes opp i på best mulig måte. Dette tilhører nivå tre i interaksjonshierarkiet, og innebærer at universitetet i dette tilfelle er samarbeidende. Dette ser man av hvordan de ansatte tok tak i situasjonen og oppfordret studentene til å bidra direkte inn i beslutningen om hvordan utfordringen kunne løses.

At studenttillitsvalgte har en rolle i utvikling og sikring av kvalitet i studiene er presisert i kvalitetssystemer, og på nytt viser dette at kvalitetssystemet blir fulgt opp. Universitetet gjør dermed det det må, også med tanke på tillitsvalgte, og legger på den måten til rette for at studenttillitsvalgte opplever mer medvirkning enn den jevne student. Dette medfører at studentmassen dermed kan ses på som to ulike grupper, hvor den store gruppen har mindre medvirkning enn den lille gruppen. Den lille gruppen med studenttillitsvalgte kan dermed forstås som en elite som blir tildelt makt av universitetet til å bestemme over resten av studentmassen. Det er opp til de tillitsvalgte selv å avgjøre om de bruker denne makten til å medvirke til det beste for seg selv eller fellesskapet. Med bakgrunn i interaksjonsmodellen kan man stille spørsmål om hva annet universitetet kunne gjort utover hva som presiseres i forskrifter og systemer. Hvordan kunne universitetet lagt til rette for at både studenttillitsvalgte og den jevne student ble sett på som eksperter, partnere eller samskapere i større utstrekning? Eller hvordan kunne studenter fått forrang i beslutningsprosesser ved universitetet?

Det at tillitsvalgte opplever mer medvirkning enn den jevne student er dermed helt naturlig med tanke på at de har en annen rolle enn sine medstudenter. Dette kan man også i andre sammenhenger i samfunnet, som i fagforeninger, det politiske landskapet og på lavere nivå i utdanningssystemet (Hope, 2013; Holte, 2009; Børhaug, 2007). Dette er en form for representasjonsdemokrati hvor en eller noen få representerer en større gruppe mennesker ved å få tillit gjennom valg. Hvis alle skulle hatt like mye å si, ville man hatt et direkte folkestyre eller direkte demokrati. Dette er et tungvint system hvor alle kan si sin mening i alle saker og alt må stemmes over av alle. Det finnes saker hvor folkeavstemninger er hensiktsmessig og blir gjennomført, som for eksempel i 1972 og 1994 da det var folkeavstemning om Norge skulle bli medlem av Den europeiske union (EU). Vanligvis og i mindre saker er dette ineffektivt og benyttes i svært liten grad ved universitet og i samfunnet for øvrig.

6.1.3 Uformelle tilbakemeldinger fra studenter i forhandlingsgenerasjonen

I tillegg til studentevalueringer, som jeg har trukket frem som den viktigste muligheten for studentmedvirkning, finnes det også andre måter å medvirke på. Det er mulig for studentene å sende en e-post til undervisere eller gå og snakke med undervisere på kontoret deres, eller på andre måter ta opp saker underveis i studieåret. Denne formen for tilbakemeldinger fra studenter er ikke lovpålagt eller presisert i forskrifter, men vises til i noen kvalitetssystemer hvor det står at kontinuerlig dialog mellom studenter og undervisere er en viktig del av arbeidet med kvalitet i studiene. Dette er en mer uformell måte å gi tilbakemeldinger på, og hvordan slike tilbakemeldinger blir tatt imot og fulgt opp er usikker. Mottagelsen og oppfølgingen av slike tilbakemeldinger kommer an på underviseren som får den.

Underviserens væremåte avgjør om studentene føler at de kan gi tilbakemeldinger underveis i det hele tatt, om de er redde for å komme med kritiske tilbakemeldinger, og om studentene har tro på at deres tilbakemeldinger underveis vil gi noen utslag i endringer i emner og studier. Selv om strukturen ved universitetet legger opp til formelle tilbakemeldinger gjennom et kvalitetssystem, viser det seg at det finnes individuelle forskjeller på undervisere ved universitetet. Disse forskjellene er det med andre ord rom for i universitetsstrukturen.

Dette kan sammenlignes med resultater fra studier gjort blant elever og lærere i grunnskolen som viser at elevers medvirkning i stor grad avhenger av den enkelte lærer i tillegg til skoleledelsen (Holte, 2009; Børhaug, 2007; Vestby, 2003; Hope, 2003). At det er forskjell på væremåten til undervisere betyr at det også er forskjeller på hvordan studenter ved et universitet opplever å ha medvirkning på innhold og opplegg i sine studier. Noen opplever at underviseren oppfordrer studentene til å bidra med erfaringer, og legger opp til at disse tilbakemeldingene skal ende i endringer i emner eller studier. Hvis dette er tilfelle kan man se at denne delen av institusjonen er samarbeidende ifølge interaksjonshierarkiet til Carey (2018). Andre studenter opplever at det kun legges til rette for at de kan komme med tilbakemeldinger i evalueringer som er pålagt i kvalitetssystemet, noe som tilsier at den delen av universitetet er reaktiv. Andre årsaker til at det er forskjeller mellom hvordan tilbakemeldinger blir tatt hensyn til, kan være at undervisere ønsker å være mer sikre på hva flertallet av studentene mener. Hvis én student sender en e-post eller møter opp på kontoret til underviseren kan det være lite hensiktsmessig å gjøre endringer i tråd med denne ene studentens ønsker uten å snakke med flere studenter. Det vil også kunne føre til stor grad av usikkerhet hvis alle endringer studenter foreslår blir tatt til følge.

Selv om det er ulike oppfatninger og erfaringer rundt det å gi direkte tilbakemeldinger til undervisere, viser dette at studentene likevel anser det som en mulig måte å medvirke på. Dette kan knyttes til Dion Sommers teorier om forhandlingsgenerasjonen som vokste opp på 1990-tallet ved at denne generasjonen nå er i alderen hvor mange er studenter ved universitet og høyskoler. I motsetning til tidligere generasjoner hvor barn ble oppdratt til å høre på og gjøre slik de voksne sa, har senere generasjoner blitt vant til å bli lyttet til og få lov til å forhandle frem beslutninger om alt fra hva familien skal spise til middag til hvor de skal reise på sommerferie (Sommer, 1997). Det kan se ut til at forhandlingsgenerasjonen nå tar med seg dette inn i studentlivet, og at de i utgangspunktet ikke er redde for å forhandle direkte med undervisere ved universitetene.

6.2 Hvilke begrensninger til medvirkning har studentene?

Studenter opplever at de har større begrensninger i medvirkning på det faglige innholdet i emner og studier. Det faglige innholdet innebærer læringsutbyttebeskrivelser, hvilke faglige temaer som inngår i de ulike emnene og studier, samt pensum. Begrensningene ligger hovedsakelig i studentenes egne interesser, og byråkratiets begrensninger.

Det asymmetriske maktforholdet mellom undervisere og studenter som ligger til grunn for at medvirkning kan finne sted, er samtidig en begrensning for medvirkning. I dette ligger det at det er undervisere som bestemmer om studentenes innspill blir gjenstand for oppfølging og endring eller ikke. Dette er således i tråd med den britiske studien til Carey (2018) som viser at studentmedvirkning er begrenset til det institusjonen tillater. Jeg anser i dette tilfelle underviserne som en del av institusjonen som legger begrensninger for studentmedvirkning. Når det er sagt, er jeg også klar over muligheten av at det er forskjell på hva institusjonen tillater og underviseres praktisering.

6.2.1 Studenter er mer opptatt av eksamen og karakterer enn å kunne medvirke

Det kan synes som at studenter er mer opptatt av eksamen og det å få gode karakterer enn at de kan være med å medvirke på sine studier. Jeg hadde ingen spørsmål knyttet til dette i min intervjuguide, og tok aldri opp temaet i fokusgruppesamtalene. Likevel ble det brukt en god del tid i hver av samtalene til diskusjoner rundt både eksamen og karakterer. Dette kan gjøre

sitt til at studentene bruker tiden sin på det som er relevant for eksamen, og ikke setter seg inn i rettighetene og mulighetene de har med tanke på medvirkning. I tillegg er det slik at for å kunne medvirke kreves det aktiv deltakelse. Hvis studenter kun bruker tid på eksamensrelevante aktiviteter og ikke på å reflektere rundt hva de lærer eller hva de burde lære, er de selv med på å begrense sin egen medvirkning.

Karakterer er det studenter sitter igjen med og kan vise til når de har fullført en utdanning. Karakterene skal representere hvor gode kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studentene har i de ulike emnene, og på den måten kan dette ha betydning for hvor studentene får jobb senere. Det er kanskje ikke så rart at studentene derfor er opptatt av hvilke karakterer de får. Samtidig er det slik at arbeidsgivere ikke bare er opptatt av kandidatens karakterer, men også deres karakter. Med dette mener jeg kandidatens generelle egenskaper som blant annet det å ha gode kommunikasjons- og samarbeidsevner og evne til å jobbe selvstendig. Disse egenskapene kommer høyt opp på listen over egenskaper arbeidsgivere ser etter når de skal ansette, i tillegg til evnen til å kunne tilegne seg ny kunnskap som er relevant for arbeidsgiver (NIFU, 2019). Hvis kandidaten har gode karakterer, kan dette tyde på at hen har god evne til å tilegne seg ny kunnskap. Men evnen til å kommunisere godt, samarbeide og jobbe selvstendig vises ikke på vitnemålet på samme måte. Her må kandidatene vise til tidligere erfaringer fra studietid eller arbeidsliv, gjerne med eksempler som skrives i en jobbsøknad. For å få gode karakterer må studenter lese, pugge og arbeide mye med fagstoffet i de ulike emnene. For å utvikle evne til å kommunisere, samarbeide og kunne arbeide selvstendig, må disse egenskapene øves på. Ved at studentene opparbeider seg disse egenskapene, dannes studentene både som mennesker og som medborgere. Disse evnene henger sammen med det demokratiske dannelsingsaspektet på den måten at alle disse egenskapene er viktige i et demokrati. For å kunne delta i et demokrati må man kunne kommunisere godt, det er avgjørende med samarbeid for å få til et demokrati, samtidig som deltagerne må være autonome og kunne tenke selvstendig for å kunne ha noe å bidra med (Hopmann, 2010). Samtidig er evne til å kommunisere, samarbeide og arbeide selvstendig viktige egenskaper for hver og en av studentene, og det vil derfor være viktige egenskaper sett fra både studentenes og samfunnets ståsted. Studentmedvirkning kan dermed være med å utvikle de generelle egenskapene som arbeidsgivere ser etter når de ansetter kandidater. I tillegg kan det være med å bygge opp under den demokratiske dannelsen av medborgere, selv om studentene ikke er bevisst denne prosessen.

At studenter er opptatt av karakterer kan kobles til begrepet «generasjon prestasjon» som har fått mye medieomtale de siste årene. Tanken rundt «generasjon prestasjon» er at ungdommer nå for tiden er mer opptatt av å prestere på ulike arenaer enn hva ungdom har vært tidligere. Ikke minst gjelder dette skole og utdanning, men også utseende, idrettslige prestasjoner, karriere, anerkjennelse gjennom sosiale medier og andre arenaer (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). Det kan tenkes at studentene vil bruke tiden sin på noe de får noe igjen for, og ikke på det som ikke gagnar dem, enten det er eksamen eller av mer personlig karakter. Det kan for eksempel være grunnen til at det var utfordrende å få informanter til mitt masterprosjekt.

Det er også slik at ungdomsopprøret er mindre og ungdom er «skikkeligere» og mer veltilpasset i dag enn hva det har vært tidligere. Mer enn åtte av ti er godt fornøyd med foreldrene sine, og det kan synes som at unge har et bedre forhold til voksne generelt enn tidligere (Bakken, 2016). Dette henger sammen med medvirkning på den måten at hvis studentene stoler på at de voksne (underviserne) ønsker det beste for dem og også at de vet best, er det ingen hensikt i å prøve å medvirke på hverken opplegg eller innhold i studiene.

Det at studentene er opptatt av karakterer kan også knyttes til utviklingen testkulturen i det norske skolesystemet. Allerede i 1989 konkluderte Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) at staten ikke hadde god nok styring på skolesystemet sitt, i en vurdering av det norske skolesystemet. Forslag om målstyring i skolen ble deretter fremmet i stortingsmelding våren 1989, og ble fastsatt for alvor våren 1991 da Kirke- og undervisningsdepartementet la frem stortingsmeldingen Om organisering og styring i utdanningssektoren (Imsen, 2012). Etter dette er det flere saker som har bidratt til et økt fokus på testing, evalueringer og resultatstyring. For det første ble PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) gjennomført for første gang i Norge i 2000, og resultatene ble for mange dårligere enn forventet. Dette skapte diskusjoner blant forskere, skoleledelse, lærere og ikke minst politikere hvor man ønsket å finne ut hvorfor resultatene ble som de ble og hvordan man kunne gjøre det bedre (Hopfenbeck, 2012). For det andre ble også nasjonale prøver ble innført i Norge på begynnelsen av 2000-tallet. Prøvene skal teste og kartlegge elevenes nivåer i lesing, regning og engelsk, i både 5. trinn på barneskolen og 8. eller 9. trinn på ungdomsskolen. For tredje fikk det norske skolesystemet en ny læreplan i 2006, Kunnskapsløftet (LK06). Kunnskapsløftet skiller seg fra tidligere læreplaner ved at resultatmål er det styrende, og målstyringen ble satt i verk med fulle kontrollfunksjoner. Læreplanen fra 1997 var også en målstyrt læreplan, men den hadde innholds- og prosessmål i stedet for resultatmål slik LK06 har. Alle disse faktorene er med på å skape elever som er vant

til å bli testet og vurdert ut fra fastsatte kriterier, og det diskuteres om det er blitt slik at undervisningen blir rettet mot testene eller om testene utvikles etter undervisningen (Imsen, 2012). Hvis det kun er det som testes eller kan testes blir fokus i undervisningen, vil det være flere aspekter som vil falle bort fra skolen. Ikke minst vil dette gjelde dannelsen generelt og den demokratiske dannelsen spesielt.

Ettersom det norske skolesystemet nå er rettet mot testing og resultatstyring, påvirkes også hver enkelt elev av dette. Opptattheten av testing og resultater vil elevene ta med seg videre i utdanningsløpet. Det er dette som synes å avspeile seg i studenters streben etter gode prestasjoner ved eksamen.

6.2.2 Byråkratiets begrensninger for studentmedvirkning

Byråkratiet er en betegnelse på hele eller deler av den offentlige forvaltningen (Fivelstad & Sterri, 2019), slik administrasjonen ved offentlige universiteter og høyskoler er. Den klassiske formen for byråkrati kalles gjerne maskinbyråkratiet, presentert av Mintzberg og bygger på Max Webers idealtypiske byråkratimodell (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Det som kjennetegner maskinbyråkratiet er en sentralisert beslutningsmyndighet og høy grad av formalisering ved å styre og koordinere institusjonen gjennom skriftlige regler og prosedyrer. Dette kan man kjenne igjen i universitets- og høyskolesektoren ved at de har utallige lover, forskrifter og i tillegg sine egne kvalitetssystemer som de er pålagt å følge. Maskinbyråkratiet har også en forholdsvis stor teknostruktur, noe som betyr at det er mange som utarbeider og følger opp reglene. Dette vil være universitetenes administrasjon. I Webers opprinnelige beskrivelse av byråkratiet finner man også at det er krav til skriftlig saksbehandling som skal gjøre det mulig å holde kontroll på prosessene. Dette vises i universitetenes kvalitetssystemer som har en lang rekke med ulike rapporter som skal skrives. Fordelene med maskinbyråkratiet er stabilitet og forutsigbarhet, tydelige ansvarsforhold, og standardisering som fremmer produktivitet. Ulempene på den andre siden er at organisasjonsstrukturen gjør at institusjonen bli rigid og vanskelig å endre. Formalisering av prosesser innebærer at det i liten grad utnytter de ansattes kompetanse og informasjon av relevans for institusjonen, og det å følge reglene kan faktisk bli et mål i seg selv (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Dette betyr at selv om undervisere har mest makt i relasjonen til studenter, har de ikke beslutningsmyndighet eller mulighet til å bestemme store endringer i innhold og opplegg i

emner og studier alene, ifølge lokale forskrifter⁷ og kvalitetssystemer. Emnebeskrivelser og studieplaner inneholder beskrivelser av hva emnet eller studiet inneholder, hva studentene skal sitte igjen med av læringsutbytter etter fullført emnet/ studium, samt arbeidsformer og vurderingsformer. I de lokale forskriftene om studier ved flere universiteter⁸ presiseres det at endringer i studieplaner ikke gjøres gjeldende før neste studieår. Dette betyr at uavhengig av hvilke tilbakemeldinger studentene skulle komme med i evalueringer eller gjennom andre måter, vil ikke dette kunne medføre endring før studentene er ferdige med emnene de gir tilbakemelding på. Det samme gjelder for den enkelte underviser. Dette er fordi studiene og utdanningene skal ha en forutsigbarhet, som gjør at studenter og ansatte vet hva studiene inneholder for hvert studieår. Samtidig er det slik at det er begrenset hvor detaljert studieplanene er, og det er derfor muligheter til å gjøre mindre justeringer underveis som gjelder områder som ikke er presisert i noe bindende dokument. Det vil med andre ord ikke være mulig å gjøre endringer i hvilke læringsutbytter studentene skal sitte igjen med etter fullført studium eller emne midt i et semester, mens det kan la seg gjøre å justere på undervisningsform og bytte klasserom. Større endringer i studieplaner og emner må ofte vedtas av fakultetsstyrer eller dekaner, eventuelt instituttledere, på fullmakt fra fakultetsstyret.

Man kan diskutere om dette er den beste måten å drive studier på med tanke på at dette vil gjøre sitt til at studenter ikke har reell medvirkning på sine studier, da spesielt det faglige innholdet. På den ene siden er det en styrke at studentene har forutsigbarhet i studiene og at undervisere har makt til å gjøre endringer ettersom de har et høyere kunnskapsnivå enn hva studentene har. På den andre siden vil dette medføre at studentene ikke har så mye medvirkning på studieløpet sitt, slik det også kommer frem i Studiebarometeret og i funnene i denne oppgaven.

Selv om studentene ikke har mulighet til å påvirke endringer i emner som allerede er påbegynt, kan de med sine tilbakemeldinger være med på å gjøre endringer i etterkant av gjennomføringen av emnet. Det betyr at innholdet, læringsutbytte, arbeidsformer eller vurderingsformer kan endres fra et studieår til et annet, og vil gjøre sitt til at neste års studenter vil få et litt annet emne enn studentene som hadde det året før. Studentene er på den måten prisgitt studentene som hadde tatt emnet eller studiet tidligere. En annen utfordring

⁷ Her har jeg sett i Forskrift om studier (og eksamen) ved Universitetet i Agder, Norges Arktiske universitet, OsloMet – Storbyuniversitetet, Nord Universitet. De andre universitetene kan jeg ikke finne noe om dette i forskriften, men det kan tenkes at det er presisert i andre dokumenter. Jeg har fått bekreftet per e-post at det er lik praksis ved Universitetet i Sørøst Norge og Universitetet i Bergen.

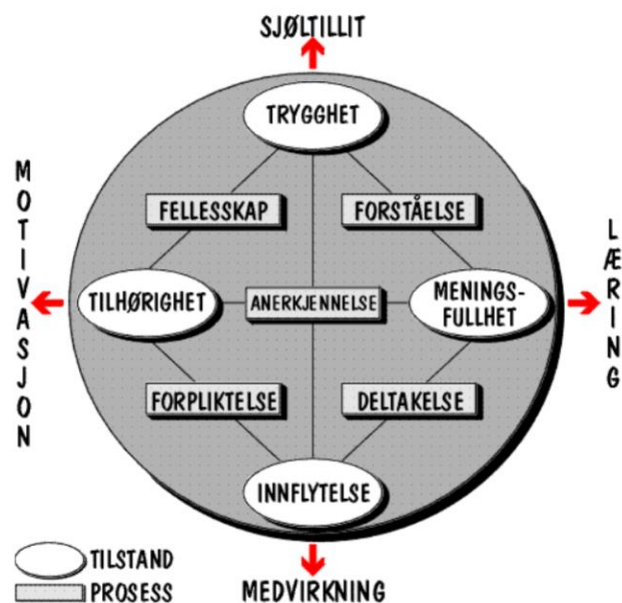
⁸ De samme forskriftene og e-postene som i fotnote 7 bekrefter dette.

med dette er at det ikke er sikkert neste kull er enige med årets kull. Hvis årets kull gir tilbakemeldinger om at de ønsker å endre på for eksempel arbeidskravet, så ender dette med at underviser og resten av fagmiljøet sender dette videre og det gjøres endringer i tråd med studentenes ønsker. Neste kull som opplever endringen, kan være veldig misfornøyd med dette og ønske å endre det tilbake, noe som ikke kan bli gjort igjen før neste studieår. Begrensningene i de lokale forskriftene gjør dermed sitt til at studentene ikke kan medvirke på egen studieplan og opplevelsen av medvirkning blir derfor ikke veldig stor. Det kan også være med på å gjøre at studiene endres ofte, og i verste fall at ingen kull blir fornøyd med emner og studieplan.

I Norge har vi et godt utbygget byråkrati, og det vi ser ved universitetene ligner på hvordan byråkratiet fungerer i samfunnet for øvrig. Dette gjelder blant annet i NAV, administrasjonen i kommuner og fylkeskommuner og på nasjonalt nivå i departementer og direktorater. Alle disse skal jobbe for å følge opp det politikere vedtar og forvalte lover og forskrifter så godt som mulig. Det er også byråkrater i forvaltningen som er med på å utarbeide forslag til politiske vedtak, og man kan stille spørsmål til om byråkratiet på noen områder har for stor makt. Dette gjelder også på universitetene hvor administrasjonen ofte styrer prosessene frem til vedtak, og i tillegg utformer forslag til endringer som skal vedtas.

6.2.3 Fravær av trygghet og tilhørighet som begrensning for studentmedvirkning

Studenter opplever at de ikke blir kjent med sine medstudenter, noe som medfører fravær av trygghet og tilhørighet blant studentene. Både trygghet og tilhørighet er følelser som er viktige for at studentene skal tørre å si sin mening, og for at de skal bry seg nok om studiet til at de skal føle et ansvar for å bidra til å utvikle studiene. Disse tankene er i tråd med modellen til Sletterød (2014), som viser at blant annet trygghet og tilhørighet har betydning for medvirkning.



Figur 1: Anerkjennelsesmodellen

(Sletterød et al, 2014, s. 25)

Ifølge Sletterød er anerkjennelse det som binder sammen hele modellen. Anerkjennelsen vil være med på å skape følelse av trygghet, meningsfullhet, innflytelse og tilhørighet hos den enkelte student, og videre gi opplevelse av selvtillit, læring, motivasjon og medvirkning.

Ettersom mange studenter ikke tør å si noe høyt når det gjennomføres evalueringer i plenum, vil representativiteten i hva som kommer frem ikke være veldig god. Det blir nå gjennomført flere digitale evalueringer enn tidligere. Dette kan komme av at det er ønskelig med flere respondenter og bedre representativitet, samtidig som mulighetene for digitale evalueringer er bedre nå enn før. Mange av de digitale evalueringene gjennomføres som undersøkelser med spørreskjema. Hvis dette blir en gjennomgående trend kan det gjøre sitt til at flere gir tilbakemeldinger, men samtidig kan man stille spørsmål ved om man ikke vil kunne gå glipp av nyanser og diskusjoner som kan oppstå ved plenumsevalueringer.

Utfordringen med at studenter ikke blir kjent med hverandre er ikke ny. Dette var allerede en utfordring for 100 år siden da studenter i Oslo opplevde liten eller ingen kontakt med hverken lærere eller medstudenter. For de som ikke fikk plass eller hadde råd til å bo i studenthjem, kunne boligsituasjonen innebære sosial isolasjon, og ensomhet preget derfor hverdagen til en del av studentene i årene under første verdenskrig og videre på 1920- og 1930- tallet (Fure, 2011). En vanlig undervisningsform ved universiteter og høyskoler er forelesninger. Her er det ofte mange studenter samlet i et auditorium, noe som ikke legger til rette for dialog,

diskusjoner og det å bli kjent med hverandre. Det kan derfor tenkes at det å ikke bli kjent med medstudenter ikke er et sen-moderne fenomen, men et fenomen som har fulgt generasjoner med studenter i Norge de siste hundre årene. At studenter i dag ikke blir kjent med hverandre kan man også lese i resultatene av SHoT-undersøkelsen (Studentenes helse- og trivselsundersøkelse). Undersøkelsen fra 2018 viser at 23 % av studentene savner ofte eller svært ofte noen å være sammen med til tross for at 88 % svarer at de opplevde å bli tatt godt imot på sitt nåværende studieprogram. Bruken av elektroniske og sosiale medier er stor, og chatting på sosiale medier er noe studentene bruker mye tid på, spesielt de yngste (Knapstad et. al, 2018). Dette kan være med på å bygge oppunder ensomhet og bygge barrierer for å bli kjent med medstudenter ansikt til ansikt. Andre årsaker til at studenter ikke blir kjent med hverandre kan være at det er mange studenter som kommer fra området hvor universitetet ligger. Disse studentene vil gjerne ha sine sosiale nettverk fra tidligere, og har derfor ikke samme behov for å bli kjent med flere og skape nye nettverk.

6.3 Hvilken type demokratisk system finnes ved norske universiteter?

Det finnes ulike demokratiske systemer ved universitetene i Norge i dag. Systemet kan karakteriseres som både et fellesskapsdemokrati og en markedsøkonomisk tankegang. Samtidig er byråkratiet sterkt og er med på å legge rammer og føringer for de andre systemene. Jeg mener at den markedsøkonomiske tankegangen også kan kalles forbrukerdemokratiet fordi det i dette systemet legges til rette for at det er forbrukerne som kan være med å påvirke i kraft av sine rettigheter som forbruker. Når man ser at disse tre systemene fungerer parallelt i samme institusjon, kan man også forstå det slik at demokratiet ved universiteter, representert ved de ulike systemene, er til for grupper med ulike roller.

Det har også vært en dreining de siste årene hvor det tidligere var større fokus på fellesskapet, mens det nå kan synes som at studentene fungerer i et system som fordrer at de er mer orientert mot seg selv. Samfunnet for øvrig blir mer individ- og konkurranserettet enn hva det har vært tidligere, og individenes plikter og rettigheter står sterkere enn fellesskapets.

6.3.1 Fellesskapsdemokratiet og forbrukerdemokratiet

Praksisen rundt hvordan studentmedvirkning foregår i dag, tyder på at det demokratiske systemet ved universiteter og høyskoler kan karakteriseres av både fellesskapsdemokratiet og forbrukerdemokratiet. I tillegg er det sterkt påvirket av byråkratiet. Disse systemene utelukker ikke hverandre, men lever side om side i universitetsorganisasjonen.

På den ene siden er studenttillitsvalgte opptatt av at de representerer klassen, og at de ikke skal fremme kun sin egen mening. De benytter seg av håndsopprekning hvis de er i tvil om hva flertallet mener om ulike saker for å få et så nyansert og godt bilde som mulig. Forutsetningen for at studentmedvirkning i fellesskapsdemokratiet skal fungere optimalt, er det viktig at hver enkelt studentene selv tar en aktiv del i evalueringene. Hvis det kun er noen få som deltar, vil ikke flertallets mening kunne komme frem. På den måten er både studenter og studenttillitsvalgte med på å konstituere prinsippet om flertallsdemokratiet, ved at det trenger å være flere som deltar i beslutninger, og at det er flertallets mening som blir den gjeldende. Det er med andre ord delvis opp til studentene selv å bidra til fellesskapsdemokratiet.

På den andre siden kan man se at måten dagens studenter medvirker på, ligner på forbrukeres eller kunders medvirkning i et markedsøkonomisk system. Studentene velger den utdanningen som passer de best, de klager på utdanningene når de ikke er fornøyd med kvaliteten, og de har mulighet til å slutte på studiene hvis de ønsker det. Universitetene er opptatt av å ha et godt rykte eller renommé. Dette er det studentene, som forbrukere, som kan være med å etablere, opprettholde eller skade ved hjelp av «jungeltelegrafene». På den måten kan det skade universitetene ved at færre velger å starte på utdanninger ved universitetet, noe som vil ha økonomiske konsekvenser. Ved at studentene benytter seg av disse individuelle mulighetene, kan man si at universitetene i dag er som produsenter av utdanninger i et markedsøkonomisk perspektiv. Studentene ser også tidvis på utdanningene på denne måten selv, og de er opptatt av sine individuelle rettigheter. I disse rettighetene inngår det å kunne gi tilbakemeldinger, slik at studentene får mest mulig ut av studiene. Samtidig vil disse tilbakemeldingene kunne være med på å forbedre studiene også for andre studenter.

Byråkratiet legger sterke føringer og rammer for hvordan både fellesskapsdemokratiet og det markedsøkonomiske systemet kan fungere og hvordan studentmedvirkning praktiseres. De ulike systemene er knyttet til forskjellige roller som studenter, studenttillitsvalgte, undervisere, ledelse og administrasjon. Disse rollene har ulike arbeidsoppgaver, ulike interesser og ulike mål.

Avgrensningen til et universitet ser ut til å ligne på samfunnets struktur. Det består også av fellesskapsdemokratiet basert på parlamentarisme og partipolitikk, samtidig er det en sterk grad av markedsøkonomi. Til slutt er det, som nevnt, et sterkt byråkrati i all offentlig forvaltning. Det er vanskelig å si hvilket demokratisk system som står sterkest i Norge, og alle tre er viktige for å opprettholde samfunnsstrukturen slik vi kjenner den. Dette betyr at det er mange ulike roller som har makt, og om det er politikere, store bedrifter eller byråkrater som har mest makt er vanskelig å konkludere med. Det samme gjelder ved universitetene, men samtidig er det alltid noen få som har den reelle og legitime beslutningsmakten. I Norge er dette Stortinget, mens det på universiteter er noen toppledere og beslutningsmyndige styrer.

6.3.2 Hvem er demokratiet for?

De ulike demokratiske systemene legger til rette, på ulike måter, for de ulike rollene ved universitetet, og selv om studenter ved norske utdanningsinstitusjoner i dag har mange muligheter til å medvirke, kan man stille spørsmål ved hvem de ulike demokratiske prosessene egentlig er for. Pålegget om studentmedvirkning kommer fra Kunnskapsdepartementet gjennom Universitets- og høyskoleloven. Det er NOKUT som skal påse at dette blir fulgt opp gjennom utdanningsinstitusjonenes kvalitetssystemer. Universitetene og høyskolene skal rapportere oppfølging av sine kvalitetssystem til departementet årlig, og kan da hvert år krysse av for at studentmedvirkningen tas på alvor ved at studentevalueringer gjennomføres. Dette sier likevel ikke noe om medvirkningen studentene har, og hvorfor det i hele tatt er viktig at dette følges opp.

Studentdemokratiet er i utgangspunktet til for studentene og for at de skal ha muligheten til å medvirke på beslutninger ved universitetet. Det kan synes som at studentene og ledere på ulike nivåer er enige om dette. Likevel kan det synes som at ikke alle undervisere er like opptatt av at studentene skal være med å påvirke beslutninger, men at det gjennomføres evalueringer for å kunne krysse av for at evalueringer og studentmedvirkningen er gjennomført. I tillegg kan den markedsøkonomiske tankegangen gjøre sitt til at hver enkelt student kun er opptatt av hva som er best for de selv der og da, mens administrasjonen ved universitetet er opptatt av å følge regler og forskrifter som er bestemt høyere oppe i hierarkiet.

6.3.3 Brudd med historiens vektlegging av fellesskapsdemokratiet

Det kan se ut til at studentene på 1960- og 70-tallet kjempet for fellesskapsdemokratiet ved at de kjempet for endringer som hadde konsekvenser for alle landets studenter. Dette gjaldt både fagdisipliner, pensum, arbeidsformer og en rekke andre områder, som hadde innvirkning på akademien i sin helhet. I motsetning til dette kan man se dagens studenter som mindre interessert og engasjert i å medvirke og gjøre store endringer for et felles beste. Mye tyder på at dagens studenter er svært opptatt av hva som gagnar dem selv mest, og hva de sitter igjen med etter fullført studium, med andre ord karakterer på vitnemålet. Dette kan bety at studentene er mer individualistisk orientert fremfor fellesskapsorientert. Etter min tolkning kan det virke som at dreiningen blant studentmassen går fra et fellesskapsdemokrati til et forbrukerdemokrati, hvor forbrukeren, eller kunden av et produkt, ønsker å sitte igjen med det beste produktet, kanskje også til en lavest mulig pris?

Vendingen fra fellesskapsdemokratiet til forbrukerdemokratiet vises ikke bare gjennom studentenes endring, men også i storsamfunnet hvor det kan synes som at det tidligere var en større bevissthet rundt fellesskapet. Dette kan man blant annet se av fallet i antall medlemmer i fagforeninger fra 1980-tallet og frem til i dag (Nergaard, 2017). I tillegg har liberale politiske partier, som Høyre og Fremskrittspartiet, fått større oppslutning og regjeringsmakt i de senere årene i motsetning til de sosialdemokratiske partiene Arbeiderpartiet og Sosialistisk venstreparti som var større tidligere. Man kan spekulere i hvorfor dreiningen i samfunnet har skjedd, men generelt sett er nordmenns økte rikdom og gode betingelser i samfunnet mulige forklaringer. Disse betingelsene har tidligere generasjoner kjempet frem, og dagens generasjon (med studenter) kan dermed nyte godt av tidligere studenters kamper og opprør, og dermed trenger de heller ikke å kjempe like mye for fellesskapet, men har heller mulighet til å kjempe for sine egne personlige rettigheter. Det synes dermed som at dreiningen blant dagens studenter er en generell trend i samfunnet. Er det slik at hele samfunnet dreier seg mot et mer individualisert samfunn, og at studentenes begrensede medvirkning og engasjement bare er et symptom på denne dreiningen? Eller er det nettopp at yngre mennesker i dag er så fornøyde med samfunnet at de rett og slett ikke opplever et behov for å være med å påvirke sitt eget studium eller sin egen hverdag?

6.4 Oppgavens begrensninger og implikasjoner for videre forskning

Ettersom dette masterprosjektet er en kvalitativ studie er det hverken mulig eller ønskelig å generalisere. Målet med prosjektet er å undersøke et fenomen og se og forklare sammenhenger som er plausible.

Det er mange spørsmål som har dukket opp underveis som hadde vært interessant å følge opp med videre forskning. Oppgavens begrensning har gjort at det ikke har vært mulig å gå inn på dette i tillegg, men det kunne vært interessant å undersøke nærmere ved en senere anledning. For det første ville det vært interessant å undersøke nærmere om jeg ville funnet det samme hvis jeg hadde utvidet antall informanter, både antall studenter og studenttillitsvalgte. Det kunne da gjerne blitt gjennomført en kvantitativ undersøkelse som kunne undersøke flere fakulteter og universiteter.

Det hadde også vært interessant å undersøke om studenter som er medlemmer av universitetets ulike, beslutningsmyndige råd, styrer og utvalg har andre erfaringer enn den jevne student og studenttillitsvalgte. Det kan tenkes at disse studentene har et annet syn på hvordan universitetet legger til rette for studentmedvirkning på grunn av deres verv.

6.5 Avslutning og konklusjon

Prinsippet om studentmedvirkning for den jevne student ivaretas hovedsakelig gjennom studentevalueringer av emner og studier. Studenttillitsvalgte opplever i større grad å bli inkludert i beslutningsprosesser, men inkluderingen begrenses ofte til å svare på spørsmål selv om det er mer dialogbasert enn hva den jevne student opplever. Unntaksvis blir studenttillitsvalgte ansett som eksperter og får en større rolle i beslutningsprosesser.

Prinsippet om studentmedvirkning er presisert i nasjonale lover og forskrifter, samt lokale forskrifter og kvalitetssystem. På den måten vises det at de med beslutningsmyndighet er opptatt av studentmedvirkning. Slik det fungerer på de fleste områder, er det byråkratiet som skal følge opp lover og regler og påse at det som er vedtatt blir etterfulgt. På nasjonalt nivå er dette NOKUT mens det på universitetene er universitets- og fakultetsadministrasjonen. På den ene siden sikrer dette at studentene får mulighet til å medvirke, mens det på den andre siden kan resultere i at byråkratiet kun er opptatt av at prosesser må følge lover og regler, men ikke er så opptatt av resultatene av slike prosesser.

Studenter har mulighet til å gi tilbakemeldinger til undervisere direkte gjennom e-post eller ved å ta kontakt på andre måter. Dette kan kobles til at forhandlingsgenerasjonen, som er vant til å bli tatt med på råd, har vokst opp og blitt studenter. Studentene ønsker å komme med tilbakemeldinger og medvirke direkte ved å gå til undervisere. Når det er sagt, er det store forskjeller mellom undervisere, noe som er med på å skape ulike opplevelser av medvirkning for studenter. Noen undervisere gir uttrykk for at de ønsker tilbakemeldinger, mens andre ikke virker interessert i å høre på hva studentene mener. Noen undervisere mottar kritikk på en dårlig måte og i stedet for å gå i dialog med studentene, kritiserer de studentene tilbake.

Studentmedvirkning fungerer som demokratisk korrektiv til innhold og opplegg i studier på ulike måter. Det faglige innholdet i studier blir fortrinnsvis utformet og bestemt av undervisere og beslutningsmyndige roller og styrer, som dekaner og fakultetsstyrer. Dette gjelder både de faglige temaene i emner og studier, samt læringsutbyttebeskrivelser og pensum. Studentene er også noe ambivalente med tanke på om de ønsker å medvirke på dette eller ikke, og det er en enighet om at undervisere har bedre forutsetninger for å avgjøre og bestemme det faglige innholdet. Dette er samtidig en erkjennelse av det asymmetriske forholdet mellom underviser og student, som på den ene siden er en forutsetning for medvirkning, men samtidig kan begrense studentenes medvirkning avhengig av den enkelte underviser.

Når det gjelder opplegget i emner og studier, har studenter større medvirkning. Spesielt gjelder dette undervisningsformer og underviseres presentasjon og formidling av fagstoff. Det er viktig for studenter å ha medvirkning på opplegget i studiene, og det oppleves samtidig enklere å ha en formening om opplegget er bra eller ikke underveis i studiet sammenlignet med det faglige innholdet.

Hva studentene opplever å ha medvirkning på henger også sammen med hvilke muligheter og begrensninger som finnes for studentmedvirkning. En av de største begrensningene for studentmedvirkning er byråkratiet. Dette handler både om at byråkratets mål kan være å følge lover og regler for studentmedvirkning i stedet for de reelle gevinstene man kan oppnå ved medvirkningen. I tillegg er det slik at større endringer i emner og studier ikke kan tre i kraft før påfølgende studieår. Større endringer handler ofte om endringer i faglige temaer, læringsutbyttebeskrivelser og pensum, men mindre endringer kan gjøres i undervisningsformer og underviseres måte å presentere fagstoff på. Dette viser at hver enkelt

underviser ikke har stor beslutningsmyndighet selv om hen har mer makt enn studenter i det asymmetriske maktforholdet de imellom.

I løpet av masterprosjektet har det utkrystallisert seg en idé om at studentdemokratiet har hatt en dreining fra fellesskapsdemokratiet mot forbrukerdemokratiet. Dette henger sammen med resten av samfunnet hvor en liberal markedsøkonomiske tankegang, individfokus og konkurranse holder på å ta over for tanken om fellesskapet og solidaritet. Samtidig viser det seg at byråkratiet har stor innflytelse på prosesser som skjer ved universitetet, slik det har i samfunnet for øvrig. Likevel er det fortsatt noen som er opptatt av fellesskapet, ikke minst gjelder dette studenttillitsvalgte. Man kan altså se på studentene som kunder som ønsker å bruke sin rettighet til å si ifra om produktet er bra eller dårlig. Samtidig kan disse tilbakemeldingene være med på å bedre produktet for andre studenter, noe som også er et aspekt studentene er bevisst på. Det demokratiske systemet ved universitetet består av både fellesskapsdemokrati og forbrukerdemokrati, og er påvirket av byråkratiet. Dette legger til rette for studentmedvirkning, samtidig som det er med på å legge begrensninger for studentmedvirkningen.

7 Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), s. 46-76. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016 – Nasjonale resultater*. NOVA-rapport 8/16. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>
- Bjerkaker, S. (2001). *Voksnes læring: voksenopplæring i lys av pedagogikk, politikk og forvaltning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati – Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen: Bergen
- Carey, P. (2018). The Impact of Institutional Culture, Policy and Process on Student Engagement in University Decision-Making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), s. 11-18. <http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2016.1168754>
- Christiansen, M. & Rosenkvist, G. (2008). *Voksenundervisning: formidling i praksis*. København: Hans Reitzel
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Eidsvåg, I. (2009). Å fullbyrde sin egen form. I B. Hagtvedt & G. Ognejenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning – refleksjon* (s. 156-170). Oslo: Dreyer Forlag
- Engelstad, F. & Ødegård, G. (red.). (2003). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Fivelstad, E. & Sterri, A. B. (2019). *byråkrati*. Hentet fra <https://snl.no/byr%C3%A5krati>
- Forbrukerrådet. (2019). Grunn til å klage? Hentet fra <https://www.forbrukerradet.no/forside/feil-ved-vare/>
- Forskrift for studier ved UiT. (2008). Forskrift for studier ved UiT. Hentet fra https://uit.no/utdanning/art?p_document_id=347795&dim=179005

Forskrift om studier m.m ved OsloMet. (2012). Forskrift om studier og eksamen ved OsloMet – storbyuniversitetet. (FOR-2012-06-26-718). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-26-718>

Forskrift om studier og eksamen ved Nord universitet. (2019). Forskrift om studier og eksamen ved Nord universitet. (FOR-2019-01-31-63). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2019-01-31-63>

Forskrift om studier og eksamen ved UiA. (2005). Forskrift om studier og eksamen ved Universitetet i Agder. (FOR-2005-06-22-833). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2005-06-22-833>

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

Fure, J. S. (2011). *Universitetet i Oslo 1911-1940 – Inn i forskningsalderen*. Oslo: Unipub

Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Frølich, N., Hovdhaugen, E. & Terum (Red). (2014). *Kvalitet, kapasitet & relevans*. Oslo: Cappelen Damm AS

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red), *Handbook of qualitative research* (utg. 5, ss. 105-117).

Gustavson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim Forlag

Halkier, B. (2006). *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.

Hansen, T. I. & Snildal, A. (2013). *Åndsdannelse og broderånd: Det norske studentersamfund*. Hentet fra <https://www.muv.uio.no/uioos-historie/mennesker/studenten/studentersamfundet.html>

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-105). Oslo: Ad Notam Gyldendal

Helsvig, G., K. (2011). *Universitetet i Oslo 1975-2011 – Mot en ny samfunnskontrakt?* Oslo: Unipub

Hoff, L. (2006). *Humboldt-universitet: Alle moderne universiteters mor*. Hentet fra <https://www.uniforum.uio.no/nyheter/2006/06/humboldt-universitetet-alle-moderne-universiteters-mor.html>

- Holte, J., M. (2009). *Barns deltagelse I skolen – slik det fortøner seg fra barns synsvinkel*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Bergen: Det psykologiske fakultet
- Hope, C. (2013). *Elevrepresentasjon I formelle utvelg i skolen – Reell eller symbolsk medvirkning?* Universitetet i Bergen: Det psykologiske fakultet
- Hopfenbeck, T. N. (2012). Strategier for læring. Om selvregulering og strategimålinger i PISA. I Hopfenbeck, T. N., Kjærnsli, M & Olsen, R. V. (Red.), *Kvalitet i norsk skole: Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning* (ss. 69-81). Oslo: Universitetsforlaget
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I Midtsundstad, J.H & Willbergh, I (Red.), *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Oslo: Cappelen Damm
- Von Humboldt, W. [1809] (2007). *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, oversatt i Kristensen, J. E., Elstrøm, K., Nielsen, J. V, Pedersen, M., Sørensen, B. V. & Sørensen, H. (Red.) (2007), *Ideer om et universitet*. Århus: Aarhus universitetsforlag
- Illeris, K. (2001). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Imsen, G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk. I Eikseth, A. G., Dons, C. F. & Garm, N. (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: Et nordisk panorama* (ss. 77-112). Trondheim: Akademika forlag
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Karlsen, G., E. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kay, J., Dunne, E. & Hutchinson, J. (2010). *Rethinking the values of higher education-students as change agents?* Hentet fra <https://dera.ioe.ac.uk/1193/1/StudentsChangeAgents.pdf>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt – krev din rett*. (Meld. St 27 2000-2001). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/sec1>

- Knapstad, M., Heradstveit, O. & Sivertsen, B. (2018). *Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse 2018 (SHoT)/ HELT ÆRLIG – undersøkelsen*. ISBN: 978-82-691382-1-4. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/om/laringsmiljo/shot/rapportene/shot-2018-studentenes-helse-og-trivselsundersokelse.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16. 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/sec2>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale, S. & Binkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kyllingstad, J. R. & Rørvik, T. I. (2011). *Universitetet i Oslo 1870-1911 – Vitenskapenes universitet*. Oslo: Unipub
- Larsen, I., M. (2007). *Styring og ledelse av universiteter og høyskoler: mellom fagfellesskap, hierarki, politikk og marked*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo: Oslo
- Miles, J. M.; Miller, M. T.; Nadler, D. P. (2008). A National Study of Improving Participation in Student Self-Governance Leadership. Hentet fra <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED503754>
- Michelsen, S. og Stensaker, B. (2011). Students and the Governance of Higher Education in Norway. *Tertiary Education and Management*, 17(3), s. 219-231. <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2011.586047>
- Nergaard, K. (2017). Antall fagorganiserte og organisasjonsgrad i Norge. Hentet fra <https://www.arbeidslivet.no/Lonn/Fagorganisering/Antall-fagorganiserte-og-organisasjonsgrad-i-Norge/>
- Nielsen, H. B. (1994). *Forførende tekster med alvorlige hensikter*. I Tidsskrift for samfunnsforskning. 94(2). 190-217.
- NOKUT. (2018, 22. november). NOKUTs mål og oppgaver. Hentet fra <https://www.nokut.no/om-nokut/nokuts-mal-og-oppgaver/>

Nord universitet. *Kvalitetssystem for utdanningsvirksomheten*. Hentet fra <https://www.nord.no/no/om-oss/universitetet/kvalitetssystem#&acd=115f24b7-3790-7f3e-c778-e77a6161a01d>

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). (2019). *Utdanning for arbeidslivet – Arbeidsgivers forventninger og erfaringer med nyutdannede fra universiteter, høyskoler og fagskoler*. (2019:3). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/2589732/NIFUrapport2019-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OsloMet Storbyuniversitetet. *System for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av utdanningene ved OsloMet*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/System-for-kvalitetssikring-og-kvalitetsutvikling-av-utdanningene-ved-OsloMet>

Rønning, R. (2006). *Vårt politiske Norge*. Bergen: Fagbokforlaget

Slagstad, R. (2006). *Kunnskapenshus*. Oslo: Pax Forlag

Sletterød, N. A., Carlsson, E., Kleiven, H. H. & Sivertsen, H. (2014). *Ungdom og medvirkning i planlegging og lokalt utviklingsarbeid – Å slippe til og å bli sluppet løs er to sider av samme sak*. (Trøndelag Forskning og Utvikling, rapport 2014:8). Hentet fra: <http://docplayer.me/6034375-Ungdom-og-medvirkning-i-planlegging-og-lokalt-utviklingsarbeid.html>

Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum

Statistisk sentralbyrå. (2017). *Fakta om likestilling*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/likestilling>

Studiebarometeret. (2019). Om Studiebarometeret. Hentet fra <http://studiebarometeret.no/no/artikkel/2>

Thornquist, E. (2009). *Kommunikasjon: Teoretiske perspektiver på praksis i helsetjenesten*. Oslo: Gyldendal

Thrana, Hilde M. (2008). *Vil jeg bestemme?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Thue, F. W. og Helsvig, K. G. (2011). *Universitetet i Oslo 1945-1975. Den store transformasjonen*. Oslo: Unipub AS

Universitetet i Agder. *Kvalitetssystem for utdanning*. Hentet fra <https://www.uia.no/om-ua/organisasjonen/kvalitetssystem-for-utdanning>

Universitetet i Bergen. (2018). *Handbok for kvalitetssikring av universitetsstudia*. Hentet fra <https://www.uib.no/foransatte/99421/handbok-kvalitetssikring-av-universitetsstudia>

Universitetet i Sørøst-Norge. *Kvalitetssystemet*. Hentet fra <https://www.usn.no/om-usn/kvalitetssystemet/>

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. (2018). *Kvalitetssystem for utdanning*. Hentet fra https://uit.no/Content/624876/Kvalitetssystemutd_publicert.pdf

Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2018-06-22-85). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>

Vestby, G. M. (2003). Medvirkning i skolen som byggestein i demokratiutvikling?. I Engelstad, F. & Ødegård, G. (Red.), *Ungdom, makt og mening*. (s. 49-69). Oslo: Gyldendal Akademisk

Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 98(2). 119-130.

Østre, S. (2012). Marked og velferd; Mikroøkonomi for ikke-økonomer. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133387/Marked%20og%20velferd%20Stein%20%C3%98stre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg 1

Medvirkning								
Variabel	Label							
A_studpavirk_4a	Hvor tilfreds er du med: Studentenes mulighet for å påvirke innhold og opplegg i studieprogrammet							
A_kritoppfolg_4b	Hvor tilfreds er du med: Hvordan kritikk og synspunkter fra studentene blir fulgt opp							
A_studdemo_4c	Hvor tilfreds er du med: Det lokale studentdemokratiet (fagutvalg, tillitsvalgte og studentparlament o.l.)							
Svaralternativer:								
	Ikke tilfreds (1)							
	(2)							
	(3)							
	(4)							
	Svært tilfreds (5)							
	Vet ikke (9999)							

	2014		2015		2016		2017	
A_studpavirk_4a	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
1	1 943	9,0 %	2 850	11,7 %	2 144	8,2 %	2 783	10,6 %
2	4 158	19,2 %	4 891	20,1 %	4 978	19,0 %	5 732	21,8 %
3	7 987	36,8 %	7 918	32,5 %	9 071	34,6 %	9 270	35,2 %
4	5 828	26,9 %	6 281	25,8 %	7 501	28,6 %	6 325	24,0 %
5	1 772	8,2 %	2 434	10,0 %	2 550	9,7 %	2 225	8,4 %
Totalt	21 688	100 %	24 374	100 %	26 244	100 %	26 335	100 %
9999	2 101	8,83 %	2 388	8,92 %	2 071	7,31 %	2 210	7,74 %
Totalt	23 789		26 762		28 315		28 545	

	2014		2015		2016		2017	
A_kritoppfolg_4b	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
1	2 307	10,9 %	2 880	12,1 %	2 488	9,9 %	3 080	12,1 %
2	3 761	17,8 %	4 479	18,9 %	4 329	17,2 %	4 736	18,7 %
3	6 793	32,1 %	6 966	29,3 %	7 882	31,3 %	7 914	31,2 %
4	6 169	29,2 %	6 628	27,9 %	7 667	30,4 %	6 834	27,0 %
5	2 122	10,0 %	2 797	11,8 %	2 827	11,2 %	2 792	11,0 %
Totalt	21 152	100 %	23 750	100 %	25 193	100 %	25 356	100 %
	2 602	10,95 %	2 986	11,17 %	3 092	10,93 %	3 123	10,97 %
	23 754		26 736		28 285		28 479	

	2014		2015		2016		2017	
A_studdemo_4c	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
1	643	3,5 %	785	4,3 %	649	3,0 %	996	4,7 %
2	1 421	7,6 %	1 759	9,7 %	1 565	7,3 %	1 947	9,3 %
3	5 524	29,7 %	5 461	30,1 %	6 122	28,6 %	6 023	28,7 %
4	7 505	40,4 %	6 904	38,1 %	8 756	40,9 %	7 828	37,2 %
5	3 485	18,8 %	3 216	17,7 %	4 312	20,1 %	4 227	20,1 %
Totalt	18 578	100 %	18 125	100 %	21 404	100 %	21 021	100 %
	5 205	21,89 %	8 609	32,20 %	6 894	24,36 %	7 499	26,29 %
	23 783		26 734		28 298		28 520	

Vedlegg 2

Intervjuguide

Masteroppgaven handler om hvordan studenter opplever medvirkning i utviklingen av opplegg og innhold i sine studieprogram.

Med innhold mener jeg faginnhold, altså læringsutbyttebeskrivelser (hva studentene skal lære), pensum og undervisningens innhold.

Med opplegg mener jeg arbeidsformer/ undervisningsformer og eksamensformer.

Introduksjonsrunde:

- Alle presenterer seg
- Samtalen/ intervjuet her i dag handler om:
 - Hvordan dere opplever deres medvirkning
 - Hvilke erfaringer dere har
 - Hvilke ønsker dere har for medvirkning på deres studieprogram
- Intervjuet varer i litt over en time – hvis vi trenger en liten pause, tar vi det, hvis ikke kjører vi i ett
- Intervju vil bli tatt opp, ingen andre enn meg vil høre opptaket eller se transkripsjonen utenom min veileder
- Denne intervjumåten er annerledes enn det man vanligvis forbinder med intervjuer hvor intervjueren stiller masse spørsmål hele tiden
- Det er meningen at det mest er dere som skal snakke og diskutere med hverandre
- Jeg har noen spørsmål som jeg ønsker at dere «svarer» på ved å snakke sammen og dele erfaringer
- Dere kjører selv diskusjonene. Hvis dere faller av sporet eller stopper opp for ting å si, eller hvis ikke alle blir hørt, kommer jeg heller inn og stiller oppfølgingsspørsmål eller stiller nytt spørsmål
- I utgangspunktet skal diskusjonen være om jeg nesten ikke var her, og dere satt som og diskuterte dette for dere selv
- Jeg er først og fremst interessert i deres egne erfaringer og meninger
- Alle erfaringer er like viktige

- Alles erfaringer og meninger er like viktige – det er ikke riktige og feil svar
- Det er fint om dere får med så mange poeng som mulig.

Spørsmål til diskusjon:

1. Hva tenker dere på når jeg sier studentmedvirkning?
2. Hvordan opplever dere at dere får være med å påvirke hvordan faginnhold (læringsutbytte og pensum) i studieprogrammene deres er?
3. Hvordan opplever dere at dere får være med å påvirke hvordan opplegget (arbeidsmåter og eksamensform) i studieprogrammene deres er?
 - Emneevalueringer?
 - Dialog med emneansvarlige underveis i semesteret?
4. Hvilke erfaringer har dere med hvordan kritikk og synspunkter fra dere blir tatt imot og fulgt opp?
5. Hvordan opplever dere at tillitsvalgtordningen fungerer?
6. På hvilke områder i studieprogrammet deres ønsker dere å ha medvirkning?
7. På hvilke områder opplever dere at dere nå har medvirkning?
8. Er det noe som kunne blitt gjort annerledes for at dere skulle oppleve at det var lettere å påvirke studiet?
9. Hva skal til for at dere krysser av på 5 på disse spørsmålene i Studiebarometeret?

Vedlegg 3

Informasjon om masterprosjektet

«Studenters medvirkning på sine studieprogram»

Til informantene

Masterprosjektet vil ta utgangspunkt i data fra Studiebarometeret som er utarbeidet av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Studiebarometeret er en spørreundersøkelse som gjennomføres hver høst, og blir sendt ut til studenter i andre studieår i bachelorprogrammer og andre studieår i masterutdanninger ved alle norske høyskoler og universitet.

I spørreundersøkelsen er det noen spørsmål knyttet til studentmedvirkning:

- Hvor tilfreds er du med studentenes mulighet til å påvirke innhold og opplegg i studieprogrammet?
- Hvor tilfreds er du med hvordan kritikk og synspunkter blir fulgt opp?
- Hvor tilfreds er du med det lokale studentdemokratiet (fagutvalg, tillitsvalgte, studentparlament o.l.)?

Masteroppgaven vil være et bidrag til å forstå hvorfor studenter svarer som de gjør, hva de ønsker å ha medvirkning på, og om det finnes rom for endring slik at studentene eventuelt vil oppleve at de har mer medvirkning på studiene sine hvis de ønsker dette.

Undersøkelsen innebærer flere fokusgruppesamtaler. Temaet i samtalen vil være studentenes synspunkter og tanker rundt studentmedvirkning. Målet er å få frem erfaringer, opplevelser og innspill som kan forklare resultatene i Studiebarometeret og forstå hvordan studenter ønsker og erfarer å ha medvirkning i sine studieprogram.

Som masterstudent er jeg underlagt taushetsplikt, og data vil bli behandlet konfidensielt. Deltakelsen er frivillig, og så lenge studien pågår kan hver enkelt deltager trekke seg uten å oppgi grunn.

Undersøkelsen vil bli oppbevart uten fakultetets, studieprogrammets eller studenters navn. I samtalene/ intervjuene vil det bli benyttet digitalt taleopptak som skal slettes etter at intervjuene er skrevet ut (transkribert). Alt datamateriale vil være sikret med personlige passord.

Ta gjerne kontakt med meg hvis du ønsker mer informasjon om prosjektet.

Vennlig hilsen

Silje W. Hammerstad

Student, masterprogrammet i pedagogikk, UiA

Silje.w.hammerstad@uia.no

Tlf: 464 25 295