



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Voksne kvinner i høyere utdanning

Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?

—
Monica Michaelsen

Masteroppgave i pedagogikk mai 2015



Voksne kvinner i høyere utdanning

Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?

Monica Michaelsen

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan det oppleves å være voksen kvinne med omsorgsforpliktelser i høyere utdanning. Problemstillingen for forskningsarbeidet er: *Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?* Det er utarbeidet fire forskningsspørsmål for å svare på problemstillingen. For å få en dypere forståelse av studiehverdagen til de kvinnelige studentene, har jeg gjennom kvalitative intervjuer med ni respondenter, tilegnet meg kunnskap om hvilke utfordringer og muligheter som har gjort seg gjeldende i studieperioden. Empirien har gitt meg inngående kjennskap til kvinnenenes tanker og erfaringer. Gjennom intervjuene har det kommet fram data som viser at motivasjon, relasjoner og egenutvikling er svært betydningsfulle faktorer for gjennomføringen av studiet. Den tiden kvinnene har til rådighet er også styrende for hvordan de løser sine utfordringer knyttet til å kombinere de ulike rollene de har. Dataene som jeg har fått tilgang til er analysert ut i fra aktuell teori i et pluralistisk perspektiv.

Forord

I min masteroppgave har jeg valgt å rette søkelyset mot en studentgruppe som er i stadig vekst; voksne kvinnelige studenter. Det er kanskje ikke denne gruppen som får mest oppmerksomhet i skolepolitiske debatter, men det er definitivt en gruppe som legger mye arbeid og energi i å nå sine mål. Kvinnene jeg intervjuet hadde alle små barn i studietiden. I tillegg hadde de fleste jobb ved siden av, og de pendlet til studieinstitusjonen for å kunne delta på samlingsbaserte studier. Det er på sin plass å rette en stor takk til alle disse kunnskapsrike, reflekterte og stolte kvinnene. Jeg har dyp respekt for den måten dere har balansert familieliv, jobb, økonomiske forpliktelser og studier i en hektisk hverdag. Denne masteroppgaven hadde ikke blitt det den er uten dere!

Nå kan jeg endelig sette sluttstrek for mine studier som har vart i sju år, først fire år på allmennlærerstudiet etterfulgt av tre år med masterstudier. Det har for meg vært en dannelsesreise. Prosessen har vært lang, men likevel kort. Lang fordi sju år er ganske lenge, og kort fordi jeg har hatt det veldig morsomt og jeg har likt den reisen jeg har fått være med på! Det er givende å fylle på kunnskapsbanken, og jeg har studert sammen med fantastiske medstudenter som har gitt meg mye både på det faglige- og personlige planet. Det slår meg at etter sju år med sammenhengende studier, må jeg har verdens mest tålmodige familie! Tusen takk til Helle, Mathias og Per for at dere alltid har vært positive til mine prosjekt! Takk til Per for din raushet – du har styrt skuta som en ekte kaptein! Jeg lover at det blir en stund til neste gang! Til slutt – takk til min veileder, Andrew Kristiansen, min motivator! Alltid like engasjert og tilstedeværende! Du er gull verdt!

Narvik, 12. mai 2015

Monica Michaelsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	III
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Oppgavens struktur.....	3
1.4 Hva er et samlingsbasert studium	4
1.5 Forskningsfeltet	5
2 Metode - innledning.....	11
2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	11
2.1.1 Styrker og svakheter ved kvalitativ metode.....	12
2.2 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode i undersøkelsen	13
2.3 Det åpne individuelle intervjuet som metode.....	14
2.3.1 Utarbeidelse av intervjuguiden	14
2.3.2 Valg og rekruttering av respondenter	15
2.3.3 Presentasjon av respondentene.....	17
2.3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene.....	17
2.3.5 Transkribering og analyse av det empiriske materialet.....	19
2.4 Kvalitet	19
2.4.1 Validitet.....	20
2.4.2 Reliabilitet.....	21
2.4.3 Ethiske overveielser	22
3 Teori - innledning	23
3.1 Motivasjonsteori.....	23

3.1.2 Selvbildet og motivasjon – George H. Mead.....	27
3.2 Habitus og kapitalbegrepene – Pierre Bourdieu.....	28
3.3 Hvorfor velger voksne å bli student?.....	29
3.4 Hva er en relasjon, og hvorfor er relasjonene viktige?.....	31
3.5 Gruppen som sosialt system.....	33
4 Empiri og presentasjon av data - innledning.....	35
4.1 Motivasjon for studiet.....	35
4.1.1 Motivasjon for å starte opp med studiet.....	36
4.1.2 Hvilke forventninger har kvinnene ved studiestart, og hva motiverer underveis i studiet?.....	39
4.2 Relasjoner og støtte fra omgivelsene.....	45
4.2.1 Relasjoner og personlig støtte fra de nærmeste.....	45
4.2.2 Relasjoner og faglig støtte fra utdanningsinstitusjonen.....	50
4.2.3 Relasjoner og faglig støtte fra arbeidsgiver og kolleger.....	52
4.3 Relasjoner i studentmiljøet.....	53
4.3.1 Relasjoner og faglig støtte fra medstudenter.....	53
4.3.2 Relasjoner og personlig støtte fra medstudenter.....	59
4.4 Egenutvikling og habitus.....	63
4.5 Forsakelser.....	65
4.5.1 Familien.....	66
4.5.2 Tiden.....	69
4.5.3 Økonomi.....	71
4.5.4 Venner.....	72
4.5.5 Egenaktivitet.....	74
4.6 Kvinnerollen og likestilling.....	75
5 Drøfting av funn i lys av empiri og teori.....	79
5.1 Kvinnenes motivasjon.....	79

5.2 Relasjonenes betydning.....	89
5.3 Tiden – en knapphetsressurs.....	93
5.4 Kvinnerollen og mansrollen	95
6 Oppsummering og avslutning.....	99
6.1 Oppsummering av viktige funn.....	100
6.2 Gode råd til voksne kvinnelige studenter	100
6.3 Hva utdanningsinstitusjonene kan bidra med	101
Litteraturliste.....	105
Vedlegg 1 Informasjonsskriv.....	109
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring.....	111
Vedlegg 3 Intervjuguide	112
Vedlegg 4 Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger	116
Figur 1 Meads speilingsteori	28
Figur 2 Relasjoner den kvinnelige studenten inngår i.....	32
Figur 3 Organisering av samarbeid	54
Tabell 1 Indre og ytre motivasjon for å starte på studiet	82
Tabell 2 Indre og ytre motivasjon underveis i studiet	82

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I denne studien vil jeg rette fokus mot kvinner som har valgt å ta høyere utdanning i voksen alder. Arbeidshypotesen min i denne undersøkelsen er at det knytter seg mange og ulike utfordringer til det å være student i voksen alder. Det å være voksen student i fleksibel utdanning innebærer for mange at de i hovedsak studerer utenfor campus og mange ganger alene. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke faktorer som har betydning for at denne gruppen studenter skal klare å gjennomføre studiet. I den forbindelse er det interessant å ta rede på hvordan kvinner kombinerer studiene med familie, hjem og økonomiske forpliktelser, og for enkelte også jobb. Hvordan organiserer de hverdagen på en mest mulig hensiktsmessig måte for å gjennomføre studiene i kombinasjon med disse forpliktelsene? Hvordan motiverer de seg for den merbelastningen som en høyere utdanning i denne livsfasen er? Det er spesielt interessant å undersøke studenter som tar samlingsbasert utdanning, og som er i en situasjon der de må pendle mellom hjem og studieinstitusjonen for å kunne delta på forelesninger. Hensikten med undersøkelsen er å få innblikk i og kunnskap om hvordan voksne, kvinnelige studenter klarer å kombinere de ulike rollene de har i studieperioden, og hvordan de løser utfordringene som dukker opp underveis. Svarene som kommer ut av undersøkelsen vil kunne bidra med ny kunnskap og forståelse i forhold til hvordan et samlingsbasert studium oppleves for denne gruppen av studenter og være med på å belyse hvilke behov de har. Undersøkelsen har to ulike adressater: Studieinstitusjonene og den voksne kvinnelige studenten. Den kan være nyttig for studieinstitusjoner som har studenter i denne kategorien. Forhåpentligvis vil det komme fram informasjon som kan hjelpe universiteter og høyskoler på vei til hvordan de bedre kan legge til rette for denne gruppen. Det kan de gjøre ved at de oppnår en større forståelse for utfordringene som denne studentgruppen har og tar hensyn til det. Jeg ønsker også at denne undersøkelsen vil kunne hjelpe kvinner som ønsker å studere, til å forberede seg på et studium på høyere nivå. Det vil komme fram både positive og negative faktorer som like fullt vil være en del av studiehverdagen for mange. Ved å lese undersøkelsen vil de til en viss grad kunne forberede seg på hva de kan forvente under et slikt studieløp.

Denne studentgruppen er en mangfoldig gruppe på lik linje med andre studenter, men de har det til felles at de har arbeidserfaring, studieerfaring og familie med seg inn i den nye studenttilværelsen. Nettopp av denne årsaken kan det være at disse studentene har andre

behov og bør møtes på en annen måte på studieinstitusjonen enn studenter i begynnelsen av 20-årene uten de samme forpliktelsene og utfordringene.

Bakteppe for valg av tema er at voksne studenter utgjør en stadig større andel av studentmassen innenfor høyere utdanning i dag, mange av disse følger fleksible studier. I følge Wenche M. Rønning i boka *Den usynlige student* (2007), vil denne studentgruppen gradvis få en større betydning for- og innvirkning på utdanningsinstitusjonene. Dette handler om både økonomi og eksplisitte forventninger til livslang læring knyttet til utdanningsinstitusjonene. En ny samfunnsideologi har i de senere år vokst fram, der en tenkning om det lærende samfunn representerer begreper som blant annet livslang læring. Dette kommer som en følge av arbeidslivets stadig økende krav til kunnskap og kompetanse. Utdanningsinstitusjonenes rolle vil være, i større grad enn tidligere, å legge til rette for denne studentgruppen både når det gjelder hvordan studieløpet er lagt opp og hvordan det på best mulig måte kan tilpasses voksnes studiesituasjon og kompetansebehov. Rønning hevder at selve krumtappen i det livslange læringssystemet er det enkelte individ. I hvor stor grad studenten er motivert for studiene og på hvilken måte hun mestrer de utfordringene hun møter på underveis, er avgjørende for hvordan studiesituasjonen og livssituasjonen vil være (Rønning, 2007, s 13-14).

Tall fra statistisk sentralbyrå (SSB) og Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) viser at voksne studenter, over 30 år, utgjør en stor andel av studentmassen i høyere utdanning og etter- og videreutdanninger i Norge. Siden 2002 har antall studenter i denne kategorien ligget stabilt på mellom 65 000-70 000. Det høyeste antall voksne studenter fant vi i 2012, der hele 71 062 studerte ved høyskoler eller universiteter, noe som utgjorde 29 prosent av den totale studentmassen det året. Det er interessant å se at andelen av voksne kvinnelige studenter er høy. For studenter over 30 år, utgjør kvinneandelen hele 66 prosent (NSD, 2013, s. 1-4).

En annen grunn til at jeg valgte dette temaet, er egen erfaring med studier i voksen alder. Jeg har selv nylig gjennomført et samlingsbasert allmennlærer-studium over fire år der jeg har vært nødt til å kombinere studier, flere deltidsjobber, familie og økonomiske forpliktelser. Jeg synes det er interessant å se hvordan voksne kvinner på ulike måter løser disse utfordringene for å komme i mål med en høyere utdanning. Gnisten til å forske innenfor dette temaet ble tent da jeg under mitt masterstudium gjennomførte emnet *Voksnes læring*. Det som i første

omgang gjorde dette studiet interessant for meg var at det var nettbasert. En slik organisering av studiet passet godt for meg, siden jeg bor flere mil unna campus og har full jobb ved siden av studiene. Jeg oppdaget fort at emnet var svært interessant og at denne gruppen av studenter utgjør en meget stor andel av dagens studentmasse, selv om det ikke primært er de som er viet mest oppmerksomhet utdanningspolitisk og i forskningsrapporter. Emnet omhandlet også læring som en livslang prosess og hvordan studentgruppen påvirkes av forhold som ligger utenfor selve studiet.

Denne undersøkelsen gir stemme til voksne kvinner i høyere utdanning som alle har fullført sin utdanning. Jeg har ikke intervjuet de som har avbrutt sine studier. Det er en kjensgjerning at ca 40 % av studenter i høyere utdanning avbryter studiene underveis i utdanningsløpet. For leseren kan det være greit å ha i bakhodet når de leser undersøkelsen, at dette er kvinner som har gått seirende ut av akademia.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg har valgt for denne undersøkelsen er:

Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?

For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke motivasjonsfaktorer ligger til grunn for å starte opp med utdanning i voksen alder, og hva motiverer studentene underveis i studiet?
- Hvilke utfordringer møter studentene på underveis i utdanningen?
- Hvilken betydning har støtte og holdninger fra omgivelsene rundt?
- Hvilken betydning har det faglige og sosiale læringsmiljøet?

1.3 Oppgavens struktur

Studien er delt inn i seks kapitler. I dette innledningskapitlet presenterer jeg bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Det blir også redegjort for ulik forskning som er gjort innenfor temaet voksnes læring. Kapittel 2 inneholder de metodiske overveielser som er gjort i forbindelse med forskningsprosessen. Jeg har redegjort for valg av kvalitativ kontra kvantitativ metode. Det inneholder også beskrivelse av utvalg, datainnsamling og utarbeidelse

av intervjuguiden. I denne delen blir det også gjort refleksjoner rundt forskningens kvalitet, det vil si reliabilitet, validitet og etiske overveielser. Kapittel 3 består av studiens teoretiske grunnlag hvor det henvises til forskning og teorier knyttet til motivasjon, habitus og relasjoner. I kapittel 4 kommer de voksne kvinnenenes stemmer frem gjennom presentasjon av empiri. Her presenteres resultater fra intervjuene på bakgrunn av teori og forskning. I kapittel 5 går jeg i dybden av funn og analyserer disse ved hjelp av empiri, teori og forskning. Den siste delen, kapittel 6, oppsummerer resultatene av studien. Her trekkes konklusjoner på bakgrunn av svarene fra drøftingen av forskningsspørsmålene.

1.4 Hva er et samlingsbasert studium

I denne undersøkelsen har jeg tatt utgangspunkt i studenter som har valgt samlingsbaserte studier. Et samlingsbasert studium retter seg vanligvis mot studenter som av en eller annen årsak ikke har mulighet til å følge et ordinært studieløp med ukentlige forelesninger ved campus. Veldig ofte er det organisert slik at det er et ulikt antall samlinger med forelesninger per semester ved campus, avhengig av hvilket studium det dreier seg om. I mellom hver samling har studentene studieoppgaver som må gjøres og pensum som må forberedes til neste samling. For å kommunisere i løpet av studiet har studentene og foreleserne tilgang til en pedagogisk nettbasert læringsplattform hvor informasjon legges ut, oppgaver kan leveres inn og spørsmål kan stilles og besvares. Fleksibel utdanning er også et begrep som benyttes om denne studiemodellen. Dette er en studieform som er i stadig endring på grunn av den hurtige teknologiske utviklingen som åpner opp for nye muligheter.

I Gunnar Grepperuds bok «*Kunnskap skal styra rike og land...*», skriver forfatteren at det er en rekke ulike definisjoner på utdanning som er rettet mot gruppen av studenter som ikke kan eller vil følge ordinære heltidsstudier. I den forbindelse har det opp gjennom tidene vært brukt begreper som etter- og videreutdanning, desentralisert utdanning, deltidsutdanning, ekstern utdanning og voksenopplæring. Etter hvert som utdanningsfeltet har utviklet seg i takt med teknologien, har nye begreper som fjernundervisning, nettbasert læring, mooc, åpen læring og fleksibel læring også blitt tatt i bruk (Michaelsen, 2013, s. 2). Grepperuds definisjon av denne formen for utdanning er *fleksibel utdanning* og han definerer den slik:

Fleksibel utdanning er utdanningstilbud til målgrupper som av ulike grunner ikke kan følge ordinære, heltids utdanningstilbud ved utdanningsinstitusjonene. Tilbudene retter seg primært mot voksne. Spesielt når det gjelder studieorganisering (tid/sted), men også for innhold, arbeids- og læringsformer og informasjons- og kommunikasjonsteknologi,

legges det vekt på å imøtekomme studentenes livssituasjon, evner, anlegg og interesser (Grepperud, 2007, s. 49).

I henhold til Wenche M. Rønning i boken *Den usynlige student*, er voksne studenter som følger fleksible studiemodeller en av de raskest økende gruppene i høyere utdanning. Dette gjelder for så vel de skandinaviske landene som for den vestlige verden for øvrig (Rønning, 2007, s. 12). Ved å ta i bruk fleksible studiemodeller blir høyere utdanning gjort lettere tilgjengelig for flere grupper i samfunnet. For voksne kvinner som er etablerte med familier og forpliktelser, er en slik modell gunstig med tanke på å kunne gjennomføre høyere utdanning. Ofte er det slik at denne gruppen ikke ønsker eller har mulighet til å velge et ordinært studium som krever oppmøte hver dag.

1.5 Forskningsfeltet

Voksnes læring er et begrep som favner vidt. Mange ulike opplæringsområder faller inn under feltet hvor både private og statlige aktører opererer. I tillegg finnes det også innenfor frivillig sektor tilbydere av opplæring for voksne. Voksnes læring dekker et bredt felt, eksempler på dette kan være bedriftsintern opplæring, norskopplæring for innvandrere, morsmålsundervisning, grunnskoleopplæring for voksne, universitets- og høyskolefag og ulike kurs. Feltet favner altså formell, ikke-formell og arbeidslivsrettet opplæring for voksne. Det er betimelig å spørre seg hvorfor det i de senere år har blitt økt interesse for voksnes læring, og hvem det er som engasjerer seg i denne problematikken. Viktige prinsipper i norsk utdanningspolitikk er livslang læring og muligheten til å gjennomføre utdanning i voksen alder. Dette kommer som følge av at vi lever i et samfunn der kompetanse etterspørres og kreves. En befolkning som er godt utdannet er nasjonens viktigste ressurs. Utdanning skal sikre livskvalitet og forebygge sosial reproduksjon, samtidig ivaretas eksisterende arbeidsplasser og nye etableres. Da kompetansereformen kom i 1999, kom den som en reaksjon på de økonomiske rammebetingelsene på begynnelsen av 1990-tallet. Arbeidsledigheten var høy og nasjonen var preget av lavkonjunktur. På samme tid konkurrerte landet på det internasjonale markedet i forhold til handel. Ny teknologi og konkurranse på denne arenaen krevde kompetanse. I arbeidsmarkedet var det de med lav formell kompetanse som var mest utsatt, og faren for økte sosiale forskjeller gjorde seg gjeldene. Summen av disse faktorene gjorde det nødvendig å utarbeide en plan for etter- og videreutdanning. Det overordnede målet med kompetansereformen var å dekke samfunnets, arbeidslivets og det enkelte individs behov for kompetanse, og med denne reformen fikk

voksne en lovfestet rett til grunnskole og videregående utdanning (Hagen & Skule, 2008, s. 7).

Som en reaksjon på at forskning på voksnes læring tidligere har vært et svakt og underforsket felt i Norge, har Kunnskapsdepartementet et ønske om å styrke forskningen innenfor feltet. FAFO har på oppdrag fra Norsk Forskningsråd og UTDANNING2020 gjennomført en utredning om forskning som er gjort på voksnes læring i tidsrommet 1997-2012. Denne er foretatt på grunnlag av forskningslitteratur som er gjort i den aktuelle perioden. Utredningen viser at det er økende interesse for voksnes læring, ikke bare her hjemme, men også internasjonalt. Kunnskapssamfunnet krever arbeidskraft med kompetanse, og forfatterne av utredningen, Tove Mogstad Aspøy og Anna Hagen Tønder, hevder at «i tillegg kan kompetanseutvikling for voksne være et viktig virkemiddel for integrering i arbeidsmarkedet og for å styrke posisjonen til grupper som står i fare for å falle ut av arbeidsmarkedet.» (Mogstad Aspøy & Hagen Tønder, 2012, s. 4). Et av formålene med utredningen var å vise hvor det er nødvendig å sette inn ressurser i fremtidig forskning på dette området. Sett i et samfunnsmessig perspektiv er det utfordringer knyttet til følgende områder som diskuteres:

- knapphet på arbeidskraft og kompetanse
- sosial utjevning og inkludering
- innovasjon og økonomisk vekst

Noe av det utredningen avdekker, er hvilke grupper som deltar på kompetanseheving og hvilke grupper som faller utenfor. Videre kommer det fram at det er behov for flere komparative studier, og at det er nødvendig å videreutvikle samarbeidet mellom de nordiske landene og internasjonalt innenfor voksnes læring. I den forbindelse forventes det at resultater fra OECD-undersøkelsen, Programme for the Internationale Assessment for Adult Competencies (PIAAC), som er en omfattende internasjonal undersøkelse om voksnes lese- og tallforståelse, vil kunne bidra til nyttig informasjon på forskningsfeltet.

Det ble i 2005 nedsatt en gruppe bestående av forskere fra Norge, Sverige og Danmark som fikk i oppgave å fokusere på den voksne, fleksible student. Bakgrunnen for etableringen av denne forskningsgruppen var at det har vært lite forskningsmessig fokus på studenter som velger å studere i voksen alder ved siden av jobb og familieforpliktelser. Resultatet av dette samarbeidet ble konferansen «Den usynlige student», som ble arrangert i Oslo i 2007. I tillegg ble det utgitt en bok med samme navn som oppsummerte forskningsresultatene som gruppen

hadde kommet fram til. Det har vært et ønske fra forskningsgruppen å kunne dra denne studentgruppen ut av den akademiske skyggetilværelsen de har befunnet seg i, samt å gi dem den anerkjennelsen som de fortjener. Boken tar for seg hvordan det kan være å delta på fleksible studier i voksen alder, og samtidig kombinere dette med hjem, jobb og fritid (Rønning, 2007, s. 9-13). Gjennom boken blir vi presentert for hva som kjennetegner denne gruppen studenter, og hvilke utfordringer de står ovenfor. Det å være voksen student innebærer også at det kan dukke opp noen utfordringer for utdanningsinstitusjonene. Voksne studenter fordrer en annen tilrettelegging enn hva som er tilfelle for studenter i ordinær utdanning. Utdanningsinstitusjonene står dermed ovenfor en studentgruppe med andre krav og forventninger, og de må dermed vise evne til omstilling hva angår innhold og form (Lorentsen & Niemann, 2007, s. 197). I de skandinaviske landene er denne studentgruppen dominert av kvinnelige studenter. En av grunnene til det kan være at mange av de fleksible utdanningene som tilbys, leder ut i kvinnedominerte yrke. Grepperud og Rønning konkluderer med at det fortsatt er behov for forskning innenfor feltet også med tanke på å kunne realisere livslang læring (Grepperud & Rønning, 2007, s. 201-203).

En annen som har forsket på voksnes læring er danske Knud Illeris som er professor i uddannelsesforskning ved Roskildes Universitetscenter. I boken *Voksenuddannelse og voksenlæring*, beskriver Illeris (2003) voksnes læring i flere kontekster. Han tar for seg voksnes læring sett i lys av de overordnede samfunnsmessige nivå hvor livslang læring og kompetanseutvikling er vesentlig. Videre er han opptatt av at voksne studenter er voksne, ikke barn eller elever. I den forbindelse er ansvarsfordelingen mellom institusjon og student av stor betydning. Han mener at studentene har krav på, og er i stand til å ta kontroll over egen læring. Han hevder at de ressursene som anvendes innenfor feltet kunne vært bedre utnyttet, og at både samfunnet og studentene ville hatt mer igjen for det hvis dette ble innrømmet. Videre sier Illeris at studentene lærer best det de anser som nyttig og subjektivt meningsfullt for dem, enten fordi de har lyst å lære, eller på grunn av at det er nødvendig å lære det. Dette lærer de best gjennom et trygt og utfordrende læringsmiljø der de selv er aktive deltakere. Denne studentgruppen er lite villig til å lære noe som de ikke ser meningen med og som de ikke kan gjøre seg nytte av i det praktiske. De ønsker at læring skal skje på deres premisser (Illeris, 2003, s. 171-177).

Den kvinnelige klassresan, som er en doktorgradsavhandling skrevet av Ulla-Britt Wennerström, tar for seg hvordan kvinner i fra arbeiderklassen opplever sosial mobilitet

gjennom å ta høyere utdanning. Studien er en kvalitativ studie der fjorten kvinner forteller sine historier om hvordan de har klatret på den sosiale rangstigen. De har alle kjent på følelsen av å ville noe «mer», og de har i den forbindelse tatt risikoer og gitt slipp på en etablert tilværelse for å komme videre. Veien videre har gått gjennom utdanning. Kvinnene opplevde at det var utfordringer med å kombinere studier, familieliv og jobb. De blir også stilt over for andre krav i den nye situasjonen de er kommet i, som i mange tilfeller handler om kjønnsmessige problemstillinger. Motivasjon hentet de hos sine mødre som ikke hadde vært i stand til å foreta denne klassereisen som de selv hadde begitt seg ut på. Deres sosiale bakgrunn hadde gitt dem drømmer og lengsler om å få noe mer ut av livet enn å bli i hjembygda, og dette var en drivkraft til å tenke i andre baner. De innså at det fantes andre sosiale muligheter og vilkår som de kunne oppnå ved hjelp av utdanning (Wennerström, 2003).

Agnete Wiborg har skrevet en doktorgradsavhandling som heter *En ambivalent reise i et flertydig landskap*. Den omhandler unge fra distriktene i høyere utdanning. Selv om temaet her er unge studenter, altså en annen studentgruppe enn det min studie dreier seg om, finner jeg denne undersøkelsen interessant i forhold til hvilken rolle utdanning spiller for det enkelte individ. Det syns jeg Wiborg beskriver på en god måte:

Valg av utdanning dreier seg blant annet om å ta styring med utforming av egen biografi og dermed ta kontroll over fremtiden [...] Men denne kontrollen innebærer ikke at de ønsker å skape en fastlagt plan for fremtiden, snarere at de ser utdanning som et middel som gjør at de kan foreta ulike valg og ikke være bundet til visse typer jobber og/eller steder [...] De ser utdannelsen som grunnlag for å få friheten til å få muligheter i arbeidsmarkedet som kan gi mulighet for selvutvikling og spennende oppgaver i fremtiden. Utdannelsen blir et middel til å skape egen identitet, et valg som skaper muligheter i forhold til fremtiden som ikke binder dem til fastlagte spor. Derfor blir det viktig og holde fremtiden åpen gjennom å foreta valg som ikke begrenser, men gir flere muligheter (Wiborg, 2003, s. 118).

Gerd Stølen har skrevet en doktorgradsavhandling med tittelen *Den voksne ungdomsskoleeleven*. Her har Stølen foretatt en studie hos en gruppe voksne fra Finnmark som har gjennomført en formell voksenopplæring på grunnskolenivå. Det er altså en annen gruppe studenter enn det min undersøkelse dreier seg om, men likheten er at det er voksne studenter det handler om, og mange av de samme problemstillingene dukker opp selv om studiene foregår på ulike nivå i utdanningssystemet. Et annet fellestrekk er arbeidserfaringen som studentene har med seg inn i den nye studiesituasjonen. Vel så viktig er kanskje

betydningen av relasjonene mellom studentene og lærerne, og det positive klasse miljøet som oppstod. Denne positive interaksjonen skapte et godt læringsmiljø hvor elevene opplevde mestring (Stølen, 2007, s. 239).

I artikkelen *Integrating part-time study with family, work and social obligations*, presenterer David Kember forskning som han har gjort i forbindelse med voksne studenter som tar utdanning. Forskningen er gjort tre ulike steder i verden: Hong Kong, Australia og Papua New Guinea. Artikkelen tar for seg hvordan deltidsstudenter forener studiene med forpliktelser overfor familie, arbeidsgiver og venner. Viktige mekanismer som støtte, forsakelser og prioritering av tid blir beskrevet. David Kember undersøker hvordan noen studenter klarer å kombinere de ulike rollene og kravene, mens andre i tilsvarende situasjon velger å droppe ut. Kember hevder at studieinstitusjonene også har en avgjørende rolle med hensyn til hvordan studentene klarer å gjennomføre studiene. Tilrettelegging i form av studentaktiviteter som gruppearbeid, gruppediskusjoner og diskusjonsforum på nett, har i følge Kember en positiv effekt for læring og gjennomføring (Kember, 1999, s.123). For denne studentgruppen er det spesielt viktig at arbeidskrav, eksamener og store oppgaver ikke kommer samtidig ved semesterets slutt (Kember, 1999, s. 122). Kember mener disse determinantene har fått liten oppmerksomhet i forbindelse med voksnes læring, men at de likevel er avgjørende i forhold til hvordan studiene påvirkes og ikke minst for studentene selv.

Michaelinos Zembylas diskuterer i sin undersøkelse *Adult learners' emotions in online learning* hvordan voksne studenter som deltar på et nettbasert studium over ett år, prater om sine følelser i forhold til studiet, hvordan de reagerer følelsesmessig og hvordan de opplever det å være student. Han ønsker også å avdekke om studentene endrer måten å prate om studien på innenfor denne perioden på ett år, og om det er forskjeller på kvinnelige og mannlige studenter når det gjelder kjønnsroller, emosjonelle reaksjoner og ansvar.

Det er også skrevet flere mastergradsoppgaver om temaet voksnes læring. Tone Mikkelsen skrev i 2007 en masteroppgave med tittelen: *Den voksne heltidsstudenten, studier og familieliv*. Mikkelsen retter i sin undersøkelse søkelyset mot hvordan det er å kombinere studier, familie og barn med studentrollen. Hun ser på hvordan familien påvirkes av studiene og vice versa. Et viktig moment i denne undersøkelsen er også hvordan arbeid ved siden av studier og familieliv skaper stress og press i hverdagen. Studentene velger ulike løsninger for å kunne kombinere de ulike arenaene de beveger seg på i denne situasjonen. Felles for dem

alle er at støtten som de får hos sine nærmeste er uvurderlig. Mikkelsen trekker frem særlig to områder som påvirkes av studiesituasjonen: tap av familietid og familieøkonomi. Mikkelsen sier i sin undersøkelse at hun vil karakterisere sine informanter som balansekunstnere på grunn av sin evne til å sjonglere mellom studier, familie og arbeid (Mikkelsen, 2007, s.37).

2 Metode - innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de valg og vurderinger jeg har foretatt gjennom hele forskningsprosessen. Innledningsvis kommer jeg til å ta for meg kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode og bakgrunn for mitt valg av metode og forskningsdesign. Jeg legger mest vekt på kvalitativ metode siden det er den metoden jeg har benyttet meg av i undersøkelsen av hvordan voksne kvinner opplever å være student med mange forpliktelser i hverdagen. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å få tak i respondenter, veien fram til intervjuene, gjennomføringen av disse og hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. Jeg vil også gjøre rede for oppgavens validitet og reliabilitet og de etiske utfordringene som jeg har hatt underveis.

2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Metode er et redskap forskere benytter seg av for å samle inn empiri eller data om virkeligheten, den skal hjelpe oss med å kartlegge virkeligheten og finne svar på problemstillinger og forskningsspørsmål. Når et forskningsprosjekt som en masteroppgave skal gjennomføres står valget mellom kvalitativ eller kvantitativ metode. Eventuelt kan en velge å kombinere disse, såkalt metodetriangulering. Valg av undersøkelsesmetodene avgjøres av hvilken problemstilling som skal besvares, begge metodene har sine styrker og svakheter.

Den kvantitative metoden er best egnet der problemstillingen er testende og formålet er å kartlegge omfanget, hyppighet og utstrekning av et problem. Det vil si at mange enheter undersøkes, men få nyanser kommer fram, en såkalt ekstensiv undersøkelsesdesign som går i bredden. Ofte benyttes spørreundersøkelser med lukkede svaralternativer for å samle inn data. Kvantitativ metode brukes når vi ønsker å undersøke mange enheter for å generalisere til en større populasjon (Jacobsen, 2005, s. 62). Tove Thagaard sier i sin bok *Systematikk og innlevelse* at den kvantitative metoden er basert på undersøkelser som innebærer større avstand mellom forsker og respondent. Forskeren forholder seg som regel til talldata som ofte er samlet inn gjennom spørreundersøkelser. Hennes rolle kan karakteriseres som en utenforstående som skal iaktta de fenomenene som skal undersøkes (Thagaard, 2009, s.17-19).

Den kvalitative forskningsmetoden har til hensikt å gå i dybden på en eksplorerende problemstilling. Her vil det være færre enheter som undersøkes, og dataene som framkommer

er nyanserte, og vi har å gjøre med et intensivt undersøkelsesdesign. Datainnsamlingen foregår hovedsakelig ved at en gjennomfører et åpent individuelt intervju eller gruppeintervju. Denne metoden legger vekt på detaljer og nyanser hos hver enkelt respondent. Kvalitativ metode vil gi et mer nyansert bilde av individet i kontekst og er opptatt av den innholdsmessige dimensjonen. Ved å velge denne metoden søker forskeren å finne individuelle variasjoner, forskjeller og likheter i forståelsen av et fenomen. Slike fenomen er ofte av sosial karakter (Jacobsen, 2005, s. 87-90). Thagaard hevder at begrepet *kvalitativ* kan tolkes i den forstand at dette er prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Prosessene som studeres i en kvalitativ studie tolkes opp mot de kontekstene de inngår i og forskeren vil til slutt inneha mye informasjon om få enheter. På bakgrunn av det kvalitative forskningsprosjektets analyse hevder Thagaard at vi kan argumentere for at våre funn i forbindelse med de sosiale fenomener som vi har undersøkt, kan overføres til tilsvarende situasjoner (Thagaard, 2009, s. 17-18).

2.1.1 Styrker og svakheter ved kvalitativ metode

En av fordelene med kvalitativ metode er at den har en åpen profil, altså ikke faste spørsmål med faste svarkategorier. Slik er det mulig for respondenten å komme med fortolkninger og meninger om bestemte forhold, noe som ofte vil gi en høy begrepsgyldighet. Åpenhet er vesentlig i denne sammenhengen. I det legger Jacobsen at det ikke er den som undersøker som bestemmer hvilken informasjon hun får tilgang til, men at det er respondentene som blir intervjuet som avgjør hva som er den «korrekte» forståelsen av det forholdet som undersøkes. Et resultat av denne åpenheten kan være at dataene som forskeren får tilgang til blir nyanserte. Respondenten får anledning til å komme med sine personlige meninger og fortolkninger, noe som tegner et bilde av en individuell og unik forståelse av forholdet. Forskeren får på denne måten mulighet til å hente fram det spesifikke og unike hos den enkelte respondent i dennes ulike kontekster. Et annet forhold som kan ses på som en styrke med kvalitativ metode, er at den som intervjuer kan klare å oppnå en nærhet slik at hun kommer «under huden» på respondenten. Trolig vil det være enklere å åpne seg for en person som vedkommende har opparbeidet tillit til. Den kvalitative metoden er fleksibel. Underveis i prosessen med å finne svar på problemstillingen kan det vise seg at dette er en fordel. Etter hvert som forskeren får tilgang på data, kan det hende hun får behov for å endre på problemstillingen og datainnsamlingsmetoden. Prosessen er interaktiv. Ofte vil datainnsamling og analyse flyte over i hverandre uten et klart skille i kvalitative opplegg. Forskeren vil analysere dataene som

hun samler inn underveis og vurderer om det er nødvendig å gjøre endringer (Jacobsen, 2005, s. 129-130).

Kvalitativ metode har også en del svakheter (Jacobsen, 2005). For det første er den ressurskrevende. Intervjuer tar ofte lang tid, og vi må derfor være selektive og velge ut noen få respondenter. Dette kan føre til at vi får et problem med representativiteten til de vi spør, og det medfører igjen et generaliseringsproblem. Representerer respondentene andre enn seg selv? Den eksterne gyldigheten blir satt på prøve ved kvalitative tilnærminger. En annen utfordring ved denne metoden er tilgangen på mengden av data. Et intervju inneholder mye informasjon og mange nyanser, noe som gjør at det kan være vanskelig å tolke og klare å få oversikt over alle detaljer og nyanser. Som nevnt tidligere er nærhet til respondenten å anse som en fordel, men det kan også være en svakhet for metoden. Det kan skje når nærheten blir for tett. Faren for at den så kalte undersøkelseeffekten skal oppstå er da til stede. Det vil si at selve undersøkelsen skaper spesielle resultater, og at forskeren påvirker resultatet. Vi får ikke tak i respondentens opplevelser av fenomenet, men vi måler noe vi selv har skapt.

Fleksibiliteten er heller ikke bare å anse som udelt positivt. Det kan bli en ulempe i den forstand at forskeren aldri føler hun blir fordi hun hele tiden må gjøre endringer underveis når ny informasjon dukker opp. Slik er det lett å havne i en ond sirkel med endringer og ny informasjon og en undersøkelse som ender opp med å være en helt annen enn det som var utgangspunktet (Jacobsen, 2005, s. 130-131).

2.2 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode i undersøkelsen

Problemstillingen i min masteroppgave har en eksplorerende profil, og mitt mål med denne studien er å få en dypere forståelse av studiehverdagen til voksne kvinnelige studenter med familieforpliktelser. Thagaard fremhever at denne metoden søker å gå i dybden og at det er mulig «å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om de personer og situasjoner vi studerer» (Thagaard, 2009, s. 11-12). Jeg er interessert i hva det enkelte individ sier og har relativt få enheter som skal undersøkes. Det er grunnen til at jeg har valgt en kvalitativ metode med individuelt intervju som innfallsvinkel for å prøve å finne svar på min problemstilling. Jeg ønsker å gå i dybden av problemstillingen ved hjelp av noen forskningsspørsmål som inviterer og motiverer respondenten til å reflektere over temaene de blir spurt om og som gir utførlige svar (Thagaard, 2009, s. 91). Jeg har valgt å intervju ni respondenter i den forbindelse. Mitt mål er å få fram hver enkelt respondents unike opplevelse og erfaring som de har gjort seg i løpet av tiden de har vært student. Nærheten til

respondenten i intervjusituasjonen vil være et viktig element for å få en god forståelse av kvinnenes oppfatning av studiehverdagen. Samtidig gir dette noen utfordringer for meg som forsker i forhold til reliabiliteten. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om kvalitet.

Jeg har valgt å bruke begrepet *respondent* om intervjuobjektene, siden det er begrepet Dag Ingvar Jakobsen benytter i boken *Hvordan gjennomføre undersøkelser (2005)*. Boken har vært en grunnbok for meg gjennom hele masterstudiet, og det er derfor naturlig å referere til denne.

2.3 Det åpne individuelle intervjuet som metode

Et intervju kan kategoriseres etter hvilken grad av åpenhet det har. Det varierer på den ene siden av skalaen fra helt lukkede intervju med spørsmål og faste svaralternativer, til den andre siden hvor intervjuet er helt åpent og fremstår som en samtale uten intervjuguide. I min undersøkelse har jeg valgt å benytte meg av en middels strukturingsgrad. Det vil si at jeg utarbeidet en intervjuguide med noen forskningsspørsmål innenfor visse temaer som jeg ønsket å belyse i løpet av intervjuet. Jeg hadde også flere detaljerte spørsmål under hvert tema som fungerte som en fleksibel huskeliste hvis ikke respondentene selv kom inn på de aktuelle temaene. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg fikk svar på spørsmål som var helt essensielle for problemstillingen i oppgaven. Ved å velge en middels strukturingsgrad åpnet jeg opp for at respondentene selv kunne komme med opplysninger om temaer som de mente var av betydning for undersøkelsen (Jakobsen, 2005, s. 146). Thagaard fremhever også betydningen av at intervjueren er lydhør for temaer som ikke var planlagt på forhånd. På den måten vil intervjuet få preg av en samtale mellom forsker og respondent, og interaksjonen mellom disse preger dataene som kommer fram (Thagaard, 2009, s. 89-90). Kvale og Brinkmann sier i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju*, at et intervju «ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Både en særegen tilnærming og teknikk er nødvendig» (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 47). Med det mener de at intervjuet utføres ved hjelp av intervjuguiden, dataene som samles inn transkriberes, og sammen med lydopptakene sitter forskeren igjen med materialet til analysen.

2.3.1 Utarbeidelse av intervjuguiden

Med utgangspunkt i problemstillingen laget jeg fire forskningsspørsmål. I grove trekk er temaene i forskningsspørsmålene spunnet rundt kvinnenes bakgrunn, motivasjon, utfordringer, relasjoner og hvordan utdanningen har påvirket dem. Videre laget jeg intervju spørsmål til hvert av forskningsspørsmålene. Jeg brukte mye tid på å finne de rette spørsmålene og å få plassert de i riktig rekkefølge. Rekkefølgen kan være avgjørende for

hvordan intervjuet forløper når temaene omfatter personlige betraktninger og forskeren er avhengig av at respondenten åpner seg for å formidle fortrolig informasjon (Thagaard, 2009, s. 99). Jeg hadde forholdsvis mange intervju spørsmål under hvert forskningsspørsmål. Grunnen til det er at jeg ville forsikre meg om at vi kom innom alle temaene som var av betydning for å få et bredt datagrunnlag. Spørsmålene var også til hjelp hvis ikke respondenten selv var innom temaene, da var det lett for meg som intervjuer å fange opp hva som ikke var berørt. Selv om jeg var opptatt av å finne riktig rekkefølge på spørsmålene, var jeg forberedt på at respondentene kunne komme med svar på spørsmål som ikke var stilt ennå, men som ville komme senere. Det var viktig for meg at respondentene fikk prate om de temaene de ønsket uten å bli avbrutt underveis. Min tanke var å utarbeide en intervjuguide som holdt en middels strukturingsgrad og som var åpen for tema som respondentene fant betydningsfulle å prate om. Jeg hadde fokus på å utforme spørsmålene slik at de inviterte respondentene til å reflektere over det de ble spurt om og gav dem tid til å utdype sine svar (Thagaard, 2009, s. 91). Å kunne sammenligne svarene som de ulike respondentene gav meg, var viktig. Likevel var jeg åpen for at rekkefølgen av spørsmål kunne endres underveis, og respondentene fikk komme med sine historier slik det falt seg naturlig. Det fikk bli min jobb i ettertid å strukturere dataene som var samlet inn slik at jeg fikk sammenlignet svarene.

2.3.2 Valg og rekruttering av respondenter

Jacobsen hevder at utvalget i kvalitative tilnærminger ofte er formålsstyrt. Det vil si at vi gjør utvalget ut fra det prinsippet som er best egnet til å belyse problemstillingen (Jacobsen, 2005, s. 169). I denne undersøkelsen har jeg gjort et utvalg som jeg tror kan gi meg best mulig informasjon, et såkalt tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009, s. 56). «Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv» (Thagaard, 2009, s. 55).

Respondentene er valgt ut på bakgrunn av følgende kriterier:

- Kvinner som har gjennomført samlingsbasert høyere utdanning i voksen alder.
- Kvinner som under studiet hadde små barn eller fikk barn i løpet av den tiden utdanningen pågikk.
- Kvinner som pendlet til studiesamling.
- Kvinner som har fullført studiet.

Temaet i forskningsprosjektet er personlig, og jeg var forberedt på at det ikke ville være enkelt å finne personer som var villige til å stille opp for å la seg intervju. For å klare å

skaffe nok respondenter valgte jeg i første omgang å henvende meg til personer som jeg visste hadde gjennomført en samlingsbasert studie, og som oppfylte resten av kriteriene. På denne måten kom jeg i kontakt med tre respondenter. De resterende seks respondentene kom jeg i kontakt med via Facebook, der jeg søkte etter kvinner som var villige til å la seg intervju, og som oppfylte de gjeldende kriteriene. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det på denne måten, var at jeg ønsket en variasjon og for å unngå skjevhet i utvalget. I tillegg fikk jeg et tilfeldig utvalg. Jeg ville ha ei fordeling av kvinner som valgte å delta «frivillig» via Facebook, og kvinner som fikk en direkte personlig henvendelse fra meg. Ved å gjøre det på denne måten ble en del av utvalget kvinner som kanskje ikke ville meldt seg «frivillig» på Facebook. Thagaard sier at de som er villige til å delta på slike undersøkelser i noen tilfeller kan være personer som føler at de mestrer livssituasjonen i større grad enn det som er vanlig (Thagaard, 2009, s. 57).

Det finnes ikke et eksakt tall på hvor mange respondenter som bør være med i et utvalg for at undersøkelsen skal være kvalitativt representativ. Jacobsen (2005, s.171) påpeker at det ikke bør være for mange respondenter på grunn av at det vil bli alt for ressurskrevende. En øvre grense må settes for å klare å analysere den datamengden vi får inn på en god måte. Mitt utgangspunkt var å intervju ca 10 personer. Underveis i prosessen med intervjuene så jeg at disse tok lengre tid enn jeg hadde forventet, og at jeg etter hvert fikk mye av den samme informasjonen hos respondentene. Jeg opplevde det Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) kaller for loven om fallende utbytte. Dermed bestemte jeg meg for å sette en grense på ni intervjuer. Dette er også i tråd med hva forfatterne sier om antallet intervjupersoner: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite».

Som kjent er oppgavens problemstilling: *Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?* På bakgrunn av problemstillingen, valgte jeg å rekruttere kvinnelige respondenter fra ulike samlingsbaserte utdanninger. Min opprinnelige tanke var å intervju kvinner innenfor forskjellige utdanninger som sykepleier, vernepleier, lærer, førskolelærer, vernepleier, sosionom og så videre. Underveis i rekrutteringsprosessen viste det seg imidlertid at det var enklest å få tilgang til respondenter som hadde gjennomført lærerutdanning og førskolelærerutdanning. Av i alt ni respondenter er det kun en av disse som ikke faller inn under disse profesjonene.

Det første kriteriet er at studiet er gjennomført i voksen alder. Det vil si at respondentene ikke er kvinner som har gått rett i fra videregående utdanning til en høyere utdanning. Det andre kriteriet innebærer at kvinnene har, eller fikk en forpliktelse i forhold til familie og egne barn under studietiden. Det tredje kriteriet er knyttet til å måtte forlate hjemmet for en periode mens studiesamlingene foregår. Det siste kriteriet innebærer at kvinnene har gjort seg ferdig med studiet, enten på normert tid, eller eventuelt med et opphold i løpet av studietiden.

2.3.3 Presentasjon av respondentene

Kvinnene i undersøkelsen var i alderen 26 til 41 år da de startet på studiene. Felles for alle er at de har tidligere arbeidserfaring, og mange av dem har en annen utdanning i tillegg. Tre av kvinnene hadde en høyere utdanning fra før. Studiene har de gjennomført på ulike utdanningsinstitusjoner i Sør-Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark. Alle kvinnene, med ett unntak, hadde barn ved studiestart. To av kvinnene ble gravide og fikk barn under studiet. Alderen på barna varierer fra 1- 14 år ved oppstart. En av kvinnene er alenemor ved oppstart av studiet, to av kvinnene opplever samlivsbrudd under studiet eller like etter studieavslutning. Resterende har samboer/ektemann under studietiden. Jeg har gitt respondentene fiktive navn slik at anonymiteten ivaretas.

2.3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

Siden forskningsprosjektet ville inneholde personopplysninger, var det nødvendig å søke tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD. Etter å ha gjort ferdig intervjuguiden, gjennomførte jeg et prøveintervju for å se om forskningsspørsmålene og intervjuspørsmålene gav meg tilstrekkelig informasjon. I tillegg var det nyttig for meg som intervjuer å prøve meg i en intervjusituasjon, siden det var helt nytt for meg. Jeg fikk også prøvd ut diktafonen, som også var ny for meg, i en tilnærmet autentisk intervjusituasjon. Prøveintervjuet og respondenten gav meg mange nyttige tilbakemeldinger på hva som burde endres i intervjuguiden, det være seg både rekkefølge på spørsmålene, overflødige spørsmål og spørsmål som burde omformuleres. Etter noen justeringer gjorde jeg et nytt prøveintervju. Denne gangen med det resultatet at jeg bestemte meg for å la dette intervjuet inngå som det første intervjuet i undersøkelsen.

Etter å ha vært i kontakt med de kvinnene som kunne tenke seg å delta i undersøkelsen, mottok de samtykkeerklæring og informasjon om hva prosjektet gikk ut på. Like i forkant av intervjuene fikk de også tilsendt forskningsspørsmålene slik at de skulle være forberedt på de

temaene vi kom til å prate om. Intervjuene ble gjennomført over en periode på en måned i juni 2014.

Når det gjelder valg av egnet sted for å gjennomføre intervjuene, er dette et viktig valg i følge Jacobsen. Han sier at konteksten intervjuet foregår i vil påvirke resultatet av intervjuet, og han kaller det for konteksteffekten (Jacobsen, 2005, s. 147). Jeg løste dette ved å komme med forslag til intervjusted, for eksempel kvinnenens egen arbeidsplass, bibliotek, hjemme hos meg, hjemme hos kvinnen eller høgskole i nærheten. På den måten fikk kvinnene være med på å avgjøre hvor intervjuet skulle foretas. De fikk også bestemme det tidspunktet som var mest gunstig for dem. De hadde da valget mellom et naturlig sted som eget hjem eller arbeidsplass, eller et kunstig sted som bibliotek eller høgskole. Tre valgte å bli intervjuet på egen arbeidsplass, tre i eget hjem, en på biblioteket, en hjemme hos meg og en via Internett på Skype. Jacobsen mener at uansett hvilken kontekst intervjuet skal foretas i, vil vi ikke finne kontekster som er nøytrale. I en eller annen form vil konteksten ha innvirkning på intervjuet og det har jeg prøvd å være bevisst på både i forhold til valg av sted og underveis i intervjuene. Jeg opplevde at disse innvirkningene kom i form av avbrytelser fra telefoner, folk som banket på døra, barn som ville mamma noe og dårlig internettforbindelse.

I planleggingsfasen vurderte jeg positive og negative sider ved å bruke lydopptaker. Ingen av respondentene hadde motforestillinger mot at det ble brukt lydopptaker under intervjuene. Ville respondentene føle det kunstig og uvant at det de sa skulle tas opp, noe som kanskje ville resultere i at de ikke klarte å prate fritt? Jeg konkluderte med at jeg som intervjuer ville kunne være mer oppmerksom og lydhør overfor respondentene hvis jeg slapp å måtte konsentrere meg for å klare å notere hva som ble sagt underveis i intervjuet. Ved å bruke lydopptaker ville jeg være i stand til å skape en god kontakt ved å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det respondenten sa. I ettertid ser jeg ikke at bruk av lydopptaker påvirket noen av respondentene i negativ retning.

Ved oppstart ble de informert om bakgrunn og formål med forskningsprosjektet, hva som skjer med informasjonen om dem og frivillighetsaspektet ved å delta. I tillegg ble det opplyst om at alt av informasjon ville bli anonymisert og, etter at prosjektet er ferdig, slettet. Tidsaspektet på intervjuene varierte mellom en og en halv time og to og en halv time. Etter at intervjuene var avsluttet skrev jeg en logg hvor jeg redegjorde for mine observasjoner og inntrykk av hvordan intervjuene hadde forløpt.

2.3.5 Transkribering og analyse av det empiriske materialet

For å få bedre oversikt over intervjumaterialet, transkriberes dette fra muntlig til skriftlig form. Det gjør det enklere å få en oversikt over intervjusamtalene når de er strukturert skriftlig. Når materialet struktureres på denne måten er det en begynnelse på analysen (Kvale et al., 2009, s. 188-192). Jeg valgte å transkribere hvert intervju nokså umiddelbart etter at det var avsluttet. Jeg så det som et viktig poeng å jobbe med intervjumaterialet mens det var ferskvare. En annen positiv erfaring ved å gjøre det på denne måten var at jeg kunne finslipe min egen intervjuteknikk til neste intervju. Under transkriberingen hørte jeg umiddelbart hvor jeg kunne stilt mer utdypende spørsmål og hvilke spørsmål som ikke trengte like mye oppmerksomhet. På den måten opplevde jeg at kvaliteten på intervjuene forbedret seg underveis i prosessen. Jeg bestemte meg for at transkriberingene skulle skrives på bokmål, og at jeg ikke var avhengig av å gjengi dem ned til hver minste detalj. Dette fant jeg støtte i hos Kvale og Brinkmann som sier at det finnes ingen korrekte standardsvar på hva som skal med i en transkripsjon og hvor mange detaljer som skal angis. Det kommer helt an på hva transkripsjonen skal brukes til. Denne undersøkelsen er ikke del av noen språklig analyse og det er derfor ikke nødvendig med nedtegnelser som «eh»-er, pauser, latter og sukk (Kvale et al., 2009, s. 189-190). Etter at alle intervjuene var transkribert laget jeg en matrise hvor alle temaene, tilhørende intervju spørsmål og respondentenes svar var nedtegnet i stikkordsform og som meningsfortettinger (Kvale et al., 2009, s- 212). Matrisen var til stor hjelp under analysearbeidet. Jeg fikk sammenlignet svarene og hadde en god oversikt over hva som var likt og ulikt hos respondentene. En annen fordel med å lage en matrise var at jeg på nytt måtte gå igjennom innsamlet data, og det gav meg enda grundigere kjennskap til intervjusamtalene. For å analysere dataene ytterligere, har jeg sammenlignet mine funn med annen forskning som er gjort på området.

2.4 Kvalitet

For å kvalitetssikre de dataene jeg har samlet inn, vil jeg også spørre meg selv om jeg har fått tak i den informasjonen jeg ønsket å få inn (intern gyldighet). Videre må jeg kritisk vurdere om funnene er overførbar til andre sammenhenger (ekstern gyldighet), og til sist om dataene er til å stole på (pålitelige) (Jacobsen, 2005, s. 213-214).

Jeg vil starte med å oppsummere hvilke metoder jeg har benyttet meg av i denne studien; kvalitativt individuelt intervju av ni kvinner som har gjennomført høyere utdanning. Jeg har ført logg etter hvert intervju med egne observasjoner og refleksjoner. Videre har jeg

transkribert intervjuene, for deretter å komprimere dataene til meningsfortettinger og stikkord inn i en matrise for å kunne sammenligne samtalene med kvinnene. Under overskriftene reliabilitet og validitet vil jeg prøve å rette fokus mot elementer som er betydningsfulle for å ivareta kvaliteten i forskningsprosessen. Disse begrepene benyttes i forskning for å si noe om undersøkelsens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) (Thagaard, 2009, s. 22).

2.4.1 Validitet

Validitet eller gyldighet, knytter seg til om vi måler det vi har til hensikt å måle (Jacobsen, 2005, s. 167). Vi kan spørre oss om den metoden vi benytter egner seg til å undersøke det vi ønsker å undersøke. Thagaard sier at begrepet validitet viser til «om de tolkninger vi kommer fram til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2009, s. 201). Jeg har forsøkt å samle inn data som er relevant for problemstillingen. For å styrke validiteten har jeg søkt å redegjøre for mine valg og fortolkninger underveis i prosessen slik at mine fortolkninger og konklusjoner skal være tilgjengelig og gjennomsiiktig for leseren (Thagaard, 2009, s. 201). Videre har jeg sammenlignet mine data og funn med annen forskning som er gjort innenfor dette feltet, blant annet Gunnar Grepperuds undersøkelse, *Den usynlige student*, og David Kembers studie av voksne studenter som tar utdanning. Jeg har kritisk vurdert min egen posisjon innenfor feltet. Det vil si at jeg har vært bevisst på at mine egne erfaringer ikke skulle overskygge og påvirke de svar jeg har fått hos respondentene. Selv om intervjuet som metode, åpner for å gå i dybden på fenomener og opplevelser, vil det allikevel ikke gi et fullstendig bilde av kontekst og individ. De dataene som vi får tilgang til vil kun vise oss en flik av virkeligheten (Jacobsen, 2005, s. 38). Ideelt sett ville det vært en fordel å benytte en annen datainnsamlingsmetode i tillegg til det individuelle intervjuet. For eksempel kunne en spørreundersøkelse gitt nyttig informasjon og et mer helhetlig bilde av sannheten. Ved å få tilgang til data med ulike innsamlingsmetoder, er det mulig å nærme seg hver enkelt respondents opplevelse av fenomenet fra flere vinkler (Jacobsen, 2005, s. 168). Når det gjelder om funnene fra studien kan generaliseres, er det viktig å ha i minnet at en kvalitativ undersøkelse i første omgang ikke har til hensikt å generalisere til en populasjon. Siden utvalget i denne undersøkelsen er formålsstyrt, altså valgt ut i fra det prinsippet som er best egnet til å belyse problemstillingen, vil det være vanskelig å få et representativt utvalg, og vi risikerer at utvalget blir skjevt. Dermed vil generalisering være vanskelig (Jacobsen 2005, s. 222-223).

2.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet har i kvalitativ forskning å gjøre med hvor pålitelige dataene er. Undersøkelsen må kunne underkastes en kritisk granskning av hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I praksis betyr det at en annen forsker skal kunne komme fram til tilnærmet likt resultatet ved å studere samme fenomen og ved å benytte de samme metodene (Thagaard, 2009, s. 198). I min undersøkelse har jeg i metodekapitlet forsøkt å redegjøre for reliabiliteten gjennom å beskrive hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Jeg har vært bevisst på det som Jacobsen kaller for intervju-effekten, hvor min tilstedeværelse som intervjuer kan påvirke resultatene. Respondentene vil i større eller mindre grad påvirkes av meg som intervjuer (Jacobsen, 2005, s. 226). Jeg har derfor bestrebet meg på å opptre på en tillitsvekkende måte som får respondentene til å bruke god tid og slappe av under intervjuene. Som tidligere nevnt under *Valg og rekruttering av respondenter*, kjenner jeg til kvinnene som jeg har intervjuet fra tidligere. Det kan være en medvirkende årsak til at jeg har fått det som jeg oppfatter, som gode og ærlige svar på mine spørsmål. Jeg er selvfølgelig klar over at nettopp dette kan være utslagsgivende i den andre retningen også, nemlig at respondentene ikke vil åpne seg og svare ærlig. Men når jeg har analysert datamaterialet, tolker jeg det slik at svarene jeg har fått er av høy kvalitet, og jeg mener at respondentenes kjennskap til meg har innbydd til trygghet og tillit i intervjusituasjonen.

Jeg har som tidligere nevnt under *Forberedelse og gjennomføring av intervjuene*, vært bevisst på hvor intervjuene skulle foregå. Årsaken til det er at valg av intervjusted kan påvirke resultatet av intervjuet. Det har jeg gjort for, så langt det er mulig, å unngå konteksteffekten. Det har vært viktig for meg at kvinnene selv har fått være med på å avgjøre hvor dette skal skje. Jeg mener at det er av stor betydning i forhold til å føle seg bekvem i en intervjusituasjon, noe som er viktig for å kunne være trygg og levere gode svar. Jeg erfarte at å gjennomføre intervjuer i naturlige kontekster som i et hjem, også kan innebære elementer av forstyrrelse. Det være seg telefoner og ringeapparat på ytterdøra som ringer, og barn som ønsker kontakt med mor. Likevel oppfattet jeg ikke dette som faktorer som påvirket intervjuene på en negativ måte. Det er imidlertid ikke mulig å kontrollere hvorvidt undersøkelseeffekter gjør seg gjeldende i forskningsprosjektet (Jacobsen, 2005, s. 226). Et annet spørsmål som kan være verdt å stille seg i forhold til reliabilitet, er om tidsaspektet har noen innvirkning på de svarene jeg har fått. Er det avgjørende hvor lenge det er siden kvinnene avsluttet studiene sine i forhold til hva de svarer? Noen av kvinnene hadde nettopp

fullført studiene, mens andre hadde jobbet i mange år etter avsluttet studium. Kan det for eksempel være slik at det er lettere å huske det som var positivt enn det som var negativt? Det kommer jeg ikke til å få svar på.

2.4.3 Etiske overveielser

Forskningsprosjekter er underlagt etiske retningslinjer som forskeren må forholde seg til. For det første må forskeren opptre på en redelig og nøyaktig måte i forhold til så vel egne resultater som i vurderingen av andre forskeres arbeider. Siden min studie innebærer kontakt med personer og behandling av personopplysninger, er det særskilte etiske forholdsregler som jeg har vært nødt til å ta hensyn til i forbindelse med prosjektet. Det er tre forhold som er av særlig betydning:

- Informert samtykke
- Konfidensialitet
- Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

Jeg har søkt om tillatelse til prosjektet hos NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste). Respondentene har også gitt meg informert samtykke, noe som betyr at de til enhver tid står fritt til å trekke seg fra prosjektet, og at de er informert om prosjektet og hva deltakelsen innebærer. Videre vil informasjonen som respondentene har gitt meg bli behandlet konfidensielt. Når resultatene presenteres i undersøkelsen, vil deltakerne være anonymisert. Til slutt har jeg som forsker forpliktet meg til å beskytte deltakernes integritet under hele forskningsprosessen. Det vil si at jeg har et ansvar for at deltakerne ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Deltakerne skal ikke oppleve negative konsekvenser som følge av at de har vært med i forskningsprosjektet (Thagaard, 2009, s. 23-31).

3 Teori - innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere relevant teori for min problemstilling. Jeg har valgt en pluralistisk teoriansats fordi problemstillingen i undersøkelsen favner over et vidt område. På den måten unngår jeg at de teoretiske perspektivene legger begrensninger for analysen av det empiriske materialet. I undersøkelsen som jeg har foretatt blant voksne kvinnelige studenter, ligger motivasjon som et fundament for gjennomføringen av utdanningen. Det er derfor naturlig å vie plass til dette i teorikapitlet. Til det har jeg blant annet brukt Knud Illeris' bok *Voksenuddannelse og voksen læring* (2003), som omhandler voksnes læreprosesser. Boken *Skole- og opplæringspsykologi*, som er skrevet av Arve Asbjørnsen, Terje Manger og Terje Ogden (1999), omhandler hvordan barn, unge og voksne lærer. Herfra har jeg hentet teorier om ulike motivasjonsprinsipper. Abraham Maslow og hans behovspyramide får også plass i dette kapitlet. Selvbestemmelse eller autonomi, er sentralt i forbindelse med motivasjon. Selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory) som Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000) står bak, legger vekt på den indre motivasjonen som svært betydningsfull. George H. Mead og hans speilingsteori kommer inn i forbindelse med hvordan kvinnes selvbilde, interaksjon med andre og motivasjon får stor betydning for dem i utdanningsløpet. Pierre Bourdieu og hans begreper om habitus og kapital, vil jeg ta i bruk som et sett tankeredsaker for å forstå det datamaterialet jeg har fått tilgang til i denne undersøkelsen. Det har vist seg at relasjonene som kvinnene inngår i, har stor betydning for deres måte å ta del i studiene på. Derfor vil jeg ta for meg relasjoner og gruppeprosesser under dette kapitlet. Det er også viktig å forsøke å finne ut hvorfor kvinnene velger å bli studenter i voksen alder, til tross for de utfordringene som følger med.

3.1 Motivasjonsteori

Knud Illeris (2003, s. 161) hevder at mennesket biologisk er utstyrt med en evne til å lære og en drivkraft til å realisere denne evnen. Læring er en individuell prosess som foregår i det enkelte individ. Det vil si at den lærende tilegner seg nye ferdigheter, ny kunnskap og kanskje nye holdninger. Læring kan være preget av lyst eller ulyst og har et følelsesmessig aspekt ved seg. Som regel foregår læring i et lærende fellesskap og studenten kommer da inn i et fellesskap som vil prege vedkommende. Illeris beskriver læring slik:

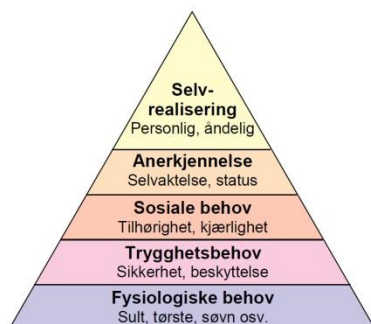
Læring forstås her generelt som alle prosesser der fører til en varig kapasitetsendring – det være sig af kropslig, erkendelsesmessig, færdighetsmessig, følelsesmessig, holdningsmessig eller social karakter – og som ikke udelukkende drejer sig om

biologisk modning eller aldring. Det vil sige at læringsbegrebet også rækker ind over funktioner som personlig udvikling, sosialisering og kvalificering, idet forskellene mellem disse betegnelser hovedsageligt drejer sig om den synsvinkel der anlægges på læringen.(Illeris, 1999, s 74).

Illeris hevder at læring er en kognitiv og konstruerende prosess, og han er inspirert av Jean Piagets konstruktivistiske læringsteori. I praksis betyr det at læreren vil være en som hjelper den lærende til å nå læringsmålene sine. Det er studenten selv som må ta ansvar for egen læring, det skjer ved at hun utvikler og konstruerer sin egen læring. Piagets likevektsprinsipp vil her gjøre seg gjeldene. Selv om Piaget bruker dette begrepet i sin beskrivelse av barns læringsprosess, ser jeg ikke at det er noe i veien for å kunne dra paralleller til voksnes læring. Likevektsprinsippet går i hovedtrekk ut på at hvis et individ opplever å stå overfor noe som de ikke får til å stemme, eller ikke forstår, så opplever de en kognitiv konflikt. De ønsker da å innhente ny kunnskap for å opprette en likevekt mellom gammel og ny erfaring. Dette ligger som en indre drivkraft for læring (Imsen, 2006, s. 93-94).

Hos de voksne kvinnelige studentene må hver og en ta ansvar for sitt eget læringsforløp. Likevel er det flere faktorer som er med på å påvirke hvilket læringsutbytte studenten sitter igjen med. Den sosiale konteksten viser seg å være betydningsfull for mange, og sosiale prosesser kan både hemme og fremme læring. Blant annet har det innflytelse på motivasjon og utholdenhet (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999, s. 11). Motivasjon beskrives som en drivkraft for læring. Det er ulike forhold som påvirker motivasjonen hos den enkelte. Tradisjonelt sett skiller vi mellom indre og ytre motivasjon (Asbjørnsen m. fl.1999, s. 69-70). Helt enkelt kan begrepene forklares med at indre motivasjon er en drivkraft som har sitt opphav i en genuin indre interesse, som får mennesket til å utføre handlinger og å nå nye mål. Det er aktiviteten i seg selv som er drivkraften, og denne er tilfredsstillende og belønning nok. Eksempler på det kan være følelse av mestring og tilfredshet når en oppgave utføres. Et individ som er styrt av indre motivasjon er mestringsorientert, utholdende og viser nysgjerrighet for utfordrende oppgaver. Når atferden styres av ytre motivasjon, ligger det en ytre belønning bak lysten til å utføre en bestemt handling. Det er ikke selve aktiviteten som motiverer, men hvilke fordeler individet kan oppnå ved å utføre aktiviteten. Karakterer, ros, prestisje og lønn er eksempler på hva som kan styre denne typen motivasjon (ibid. s. 70). Asbjørnsen m. fl. presenterer i sin bok *Skole- og opplæringspsykologi* (1999), tre ulike tilnærminger til motivasjon: kognitive teorier om motivasjon, behavioristiske eller atferdsteoretiske tilnærminger til motivasjon og behovsteorier om motivasjon. Hvilke

forventninger andre har til studenten, og hvilke forventninger studenten har til seg selv, påvirker også motivasjonen. Det vil si at selvoppfatning og mestringsforventninger er knyttet til motivasjon (ibid. s. 69). Hvordan individet plasserer skyld, årsaker og ansvar i forhold til hendelser i eget liv, påvirker også motivasjonen. Mennesket har et behov for å finne ut av «hvorfor» når det lykkes eller feiler. Hvordan forklarer eller attribuerer, individet egen suksess? I følge forfatterne vil personen se etter årsaker som kan knyttes til indre krefter, som anstrengelse og evner, eller til ytre krefter, for eksempel flaks. Det samme gjelder når vedkommende mislykkes. Hun vil søke å finne årsakene, og spørre seg selv om det var på grunn av at hun ikke hadde lagt ned stor nok innsats for å få det til, var det på grunn av at hun ikke var intelligent nok, eller at hun hadde uflaks. Kanskje vil hun konkludere med at hun møtte på hindringer som hun ikke hadde kontroll over. I søken etter å forklare egne prestasjoner, kan det forekomme kombinasjoner av ytre og indre krefter (ibid. s. 82-83). Motivasjon kan sees fra ulike perspektiver; den behavioristiske teorien vektlegger den ytre motivasjonen, hvor forsterkning og straff er viktig for å gjennomføre aktiviteter. Ved bruk av forsterkning, altså belønning, vil sannsynligheten for gjentakelse av handlingen være stor. Straff benyttes med den hensikt å unngå uønsket atferd. Den kognitive teorien om motivasjon bygger på prinsipper om at individet forsøker å forstå verden, og at det igjen leder til motivasjon og læring. Kognitive forhold, som hvilke oppgaver eller aktiviteter det er som skal utføres, er med på å påvirke motivasjonen. Atferden påvirkes av hvordan individet tenker. Det vil si at hvilke mål individet setter seg, hvilke ønsker det har, hvilke forventninger og erfaringer det har, får innflytelse for hvilke handlinger som blir utført. Tankekraften er med andre ord styrende for valg av reaksjonsmønster basert på tidligere resultater av hvorvidt individet har lyktes eller ikke (ibid., s. 78). Abraham Maslow er den mest kjente behovsteoretikeren. Hans teori bygger på at mennesket har ulike grunnleggende behov som må tilfredsstilles. Motivasjonen ligger i å strebe etter å tilfredsstille de behovene som ikke er dekket. Behovene er hierarkisk rangert i Maslows behovspyramide.



Figur 1: Maslows behovspyramide (kilde: ndla.no)

De tre nederste nivåene er såkalte mangelbehov: fysiologiske behov, trygghetsbehov og sosiale behov. De to øverste nivåene i pyramiden er anerkjennelse og selvrealisering. Mennesket vil først og fremst motiveres til å tilfredsstille de fysiologiske manglene, og deres atferd vil preges av det. Behov som anerkjennelse og selvrealisering er overskudds- eller vekstmotiver, og ikke før mangelbehovene er tilfredsstilt, motiveres individet til å dekke de to øverste nivåene i behovspyramiden. Denne teorien kritiseres på grunn av at den er vagt utformet, og at den i for liten grad tar hensyn til fleksibiliteten og ulikhetene menneskene imellom. Kritikerne mener at det vitenskapelige grunnlaget som teorien er bygd opp rundt er for svakt (ibid., s. 89-91). Det er rimelig å anta at det er mulig å dekke flere behov på samme tid, og at selv om for eksempel sult- eller søvnbehovet gjør seg gjeldende, vil behovet om anerkjennelse kunne tilfredsstilles. Fellesskapets betydning må heller ikke undervurderes når det gjelder motivasjon. Det vil si at Maslows teori ikke er tilstrekkelig for å forklare de kvinnelige studentenes motivasjon. Kritikken av Maslows teori kommer tydelig fram hos Charles Taylor (2000). Maslows ser på selvrealisering som menneskets høyeste vekstmotivasjon. Denne formen for selvrealisering passer for så vidt godt inn i dagens individorienterte samfunn. Det vil si at det ikke er uvanlig at individet prøver å realisere seg selv ved å skape et perfekt bilde av seg selv for omverdenen. Slik bygger de opp en identitet som er tuftet på moralsk subjektivism og relasjonene blir et middel for å oppnå egen vinning. Taylor hevder at individene er avhengige av et støttende fellesskap hvor de kan ta imot reaksjoner fra andre. I slike sosiale fellesskap speiles egne handlinger i reaksjonene til de signifikante andre (Taylor, 2000, s. 27-38).

Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000) står bak selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory), som for eksempel anvendes for å forstå motivasjon i sammenhenger hvor individet opptrer i, som skole, arbeidsliv og idrett. Denne teorien legger vekt på betydningen av indre motivasjonen. Deci og Ryan skiller mellom autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. Autonom motivasjon er en drivkraft som fører til at handlinger utføres av egen fri vilje, og den er selvbestemt. Kontrollert motivasjon er motstykket til autonom motivasjon. Individet føler seg kontrollert. Forpliktelse og press er drivkraften til at oppgavene blir utført. I følge Deci og Ryan viser forskning at autonom motivasjon gir best resultater. Det er særlig tre grunnleggende psykologiske behov som er betydningsfulle for selvbestemt motivasjon: autonomi, kompetanse og tilhørighet. For å bevare og fremme indre motivasjon, er det en forutsetning at mennesket gjenkjenner disse elementene i sine liv. Deci og Ryan hevder at mennesket har et iboende medfødt behov for å utvikle seg og søke

utfordringer, motivasjonen påvirkes av den konteksten de er i. Mennesket er nysgjerrig, vitalt og selvmotivert, og har et ønske om å mestre nye ferdigheter og tilpasse seg omgivelsene sine. Deci og Ryan beskriver indre motivasjon som det enkeltfenomenet som kanskje har størst betydning for individet. Indre motivasjon blir karakterisert som et positivt potensiale som ligger i den menneskelige natur. Videre sier de at det er viktig at denne drivkraften får utvikle seg under trygge og støttende forhold, slik at individet ønsker å være en aktiv deltaker i sosiale sammenhenger. I den forbindelse kommer det fram at den sosiale konteksten kan virke støttende eller hemmende på individet. Sosiale og miljømessige faktorer spiller en uvurderlig rolle for individets utvikling (Ryan & Deci, 2000, s. 68-78). Dette er noe jeg kommer nærmere tilbake til i drøftingsdelen i kapittel 5.

3.1.2 Selvbildet og motivasjon – George H. Mead

På bakgrunn av at motivasjon kan knyttes til individets interaksjon med andre, samt at selvoppfatning er betydningsfullt i denne sammenheng, har jeg valgt å se på George H. Meads speilingsteori. Den forklarer hvordan individet fungerer i samspill med omgivelsene og hvilken påvirkning det har på selvbildet. Mead var inspirert av Darwins oppfatning av en utvikling uten ende, og at kunnskap kommer som en følge av at mennesker gjør egne erfaringer. Dette førte til at Mead utviklet en teori om forholdet mellom aktøren og omgivelsene. Han mente at aktøren utvikler sin personlighet i samspill med andre mennesker. For at aktøren skal utvikle en indre kjerne, et *selv* eller det virkelige «meg», er det avhengig av andres vurderinger og oppfatninger av det aktøren gjør. Selvbildet er individets oppfatning av seg selv og det utvikler seg over tid (Stensaasen & Sletta, 1996, s. 85-89). Meads teori går ut på at individet speiler seg i reaksjonene fra de signifikante andre, det vil si at vi ser og forstår oss selv gjennom å tolke andres reaksjoner på oss (Krange & Øia, 2005). Ut i fra dette dannes vårt selvbilde. De signifikante andre er personer som betyr noe for oss, for eksempel foreldre, søsken, venner, læreren, medstudenter og så videre. Mer perifere eller ukjente personer bryr vi oss ikke om reaksjonene fra. Det sosiale individet dannes gjennom lek, interaksjon og samspill med andre, de danner en bevissthet om seg selv. Selvbildet består av tre «rom»: det private, slik vi oppfatter oss selv, det offentlige, slik vi tror andre oppfatter oss og det ideelle, slik vi gjerne vil være. En balanse mellom disse og hvordan vi ser på oss selv i forhold til andre mennesker, er viktig for et sunt selvbilde. Selvbildet vårt har stor innvirkning på hvilke roller vi påtar oss.



Figur 1 Meads speilingsteori

På samme måte som at graden av drivkraft eller motivasjon er individuell, er også hva som motiverer den enkelte subjektivt. Hva vi utvikler interesse for og motiveres av, påvirkes av hvordan vi ser på oss selv og hvordan vi er som person. Tanker, følelser, vurderinger, anerkjennelse, forventninger, det vi utvikler tillitt til, hvordan vi tilegner oss kunnskap og innsikt, er alle faktorer som er under påvirkning av vår motivasjon. Begrepet motivasjon har i alminnelighet en positiv gjenklang, men i gitte situasjoner kan den også virke negativt ved at vi unngår situasjoner eller løsninger som vi ikke føler oss komfortable med. Det kan for eksempel være at våre grunnleggende verdier som menneskesyn, samfunnssyn eller pedagogiske grunnsyn, blir satt på prøve. Motivasjonen kan i slike tilfeller være en drivkraft for å unngå å havne i situasjoner som føles ubehagelig å være i (Krange & Øia, 2005, s. 54-69).

3.2 Habitus og kapitalbegrepene – Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieus kapitalbegreper, er sentrale når det gjelder posisjoner i samfunnet, makt og status. I forbindelse med hvilke valg vi foretar oss, er det naturlig å komme inn på habitusbegrepet. Jeg vil derfor kort gjøre rede for disse begrepene. Det Bourdieu legger i begrepet habitus, er at det kan tolkes som et kulturbegrep i forbindelse med relasjonene mellom aktøren og det sosiale. For aktøren refererer dette seg fra mentale disposisjoner, til erfaringenes kroppslige og sosiale forankring. Det er en ubevisst måte å være på. Bourdieu hevder at habitus ikke er en sinnstilstand, men en kroppstilstand som individet tilegner seg gjennom sosialisering. Denne tilstanden foregår på det ubevisste plan, og vi tilegner oss en forståelse av hva som er rett og galt, mulig og umulig, bra og dårlig uten at vi er klar over at det er en læringsprosess (Michaelsen, 2013, s. 8). Wilken sier i sin bok *Pierre Bourdieu* at «ryggmargskunnskap» er et treffende ord å bruke om denne egenskapen, nettopp på grunn av at det impliserer at kulturelle normer ligger i kroppen utenfor bevissthetens grep. Eksempler på dette kan være hvordan en opptrer i ulike situasjoner, hvordan en står, sitter og snakker.

Dette betyr at aktøren husker med kroppen, ikke bare med hodet. Men også kroppen påvirkes av habitus og uttrykker habitus. Med det mener Bourdieu at kroppsholdning, vekt, livsstilssykdommer og så videre er relatert til aktørens kollektive og individuelle habitus. Habitus er individuell på grunn av at hvert individ har en unik historie, og den personliggjør det sosiale. Den er kollektiv på grunn av at den tilegnes i et sosialt miljø med en felles forståelse (Wilken & Andreassen, 2008, s. 35-38). Dette betyr at aktøren har et sett tillærte adferdsmønstre og tankemønstre som er ervervet gjennom sosiale forhold. Det samme gjelder for smak og stil. Aktørene vokser opp og sosialiseres i ulike miljøer, de har ulike livsbetingelser, som igjen leder til ulike habitus. Bourdieu mente at habitus er vanskelig å endre, men at det kan la seg gjøre gjennom en bevisst prosess og pedagogisk innsats.

3.3 Hvorfor velger voksne å bli student?

For å kunne starte opp med et studium i voksen alder, er det en rekke praktiske utfordringer og barrierer som må forseres. Det er en del forutsetninger som må være til stede for å kunne gå i gang med studier i denne fasen av livet. Selv om ønsket om å studere er sterkt, er det slett ingen garanti for at kvinnene kan gå i gang med studiet. I følge Grepperud og Roos (2007, s. 132-133), er det lang vei fra å ha et ønske om å studere, til faktisk å ta en endelig beslutning om å starte opp med studiet. De viser til at utdanningsarrangører innen voksenopplæring ofte har erfart at studier de mente det var behov for, ikke kom i gang på grunn av sviktende søkermasse.

Det er gjort mange undersøkelser og utviklet en rekke teorier for å finne årsakene til at voksne mennesker starter opp med høyere utdanning. Gunnar Grepperud og Gunilla Roos (2007, s. 123-124) tegner i boken *Den usynlige student*, et flerdimensjonalt bilde av mulige årsaker. De viser blant annet til responskjedemodellen til P. K. Cross (1981) som tar utgangspunkt i at voksnes deltakelse i utdanning er resultat av en komplisert årsaks-rekke, det vil si at de valgene som foretas, ikke bare kan knyttes til enkeltstående og atskilte årsaker. Modellen sorterer under den humanistiske tradisjonen og baserer seg primært på individuelle og psykologiske faktorer, men trekker også inn omgivelsene som viktige for de valgene som tas. Den voksenpedagogiske forskningen, sett i lys av den humanistiske tradisjonen, legger vekt på den naturlige iboende motivasjon for læring som hvert individ er i besittelse av. Det pekes også på at mangel på motivasjon skyldes at ulike hindringer ligger i veien for utøvelse av læring. Responskjedemodellen legger vekt på individets selvoppfatning, holdninger til

utdanning, vurdering av målenes betydning og målrealisering, livsfaser/-kriser, muligheter og hinder av ulike slag, samt tilgang til informasjon.

Ut i fra et sosiologisk, strukturelt perspektiv hevdes det at de beslutninger som gjøres, påvirkes av omkringliggende faktorer. Sosiale, kulturelle, økonomiske og demografiske forhold er sammen med den konteksten individet inngår i, med på å styre avgjørelser og valg som blir tatt. «Beslutningen om å påbegynne studier er påvirket av den enkeltes aksjonshorisont, det vil si at et segment av valgmuligheter man kan identifisere og vurdere med referanse til hva som er akseptabelt for en selv – og som både kan oppmuntre og begrense.» (Gorard, Rees, Fevre & Welland, 2001, s. 169-187, Grepperud & Roos, 2007, s. 124). Det kan tolkes som at et begrep som «valg» i realiteten er en beslutning som tas på bakgrunn av vurderinger i forhold til hvilke muligheter individet har. Mulighetene vil være kontekstrelatert og kan dermed åpne dører for noen, mens for andre kan det stenge dører og begrense valgmulighetene individet har.

Som tidligere nevnt er det barrierer som må overvinnes, og noen forutsetninger som må være til stede for at studiene kan bli en realitet. I følge Grepperud og Roos (2007, s. 132-133), er det gjerne barrierer knyttet til tid, familie og økonomi som kan være utfordrende. Når det gjelder tidsstyring, handler det i mange tilfeller om at studiene krever en omdisponering av hvordan tiden til studenten utnyttes. Studiene tar tid, og studenten må finne en måte å rydde plass til den nye oppgaven som hun har tatt på seg. Det er naturlig at denne omdisponeringen av tid går ut over noe annet, det vil si at noen forsakelser må gjøres. Dermed angår studiene ikke bare studenten, men også dennes familien. Studiet kan karakteriseres som et kollektivt prosjekt, der de involverte må være forberedt på at familie-/hjemssituasjonen til en viss grad kommer til å preges av at et av de voksne familiemedlemmene har blitt student. Grepperud og Roos viser også til at inngangen til høyere utdanning, kan beskrives som en form for «gambling», altså ikke bare en investering. I det legger de at studiedeltakelsen kan ha innvirkning både på familielivet og den arbeidssituasjonen som studenten befinner seg i. Utfallet av beslutningen om å starte opp med et studium er ikke lett å forutse, og det er ikke mulig å ha en oversikt over hva studieforløpet vil medføre, hverken for studenten eller for de personene som finnes i studentens nærvær.

Grepperud og Roos (2007, s. 134-135) peker på en del forutsetninger som må være til stede i forbindelse med oppstart av studier. Det viser seg at forhold ved jobb- og hjemssituasjon, er

avgjørende for valg av studie. En viktig forutsetning er at det er en relevant mulighet til å få seg jobb i det lokale arbeidsmarkedet. Også fleksible studieordninger viser seg å være en avgjørende faktor for å få kabalen hjem, jobb og studier til å gå opp. Det vil si at tilgjengelighet av denne type studier er en forutsetning for at den enkelte skal kunne ta beslutningen om å studere. Så lenge studiene er organisert slik at studentene får hverdagen til å fungere, deltar de gjerne på studiesamlinger selv om det er langt hjemmefra. En annen viktig forutsetning som framstår som helt avgjørende, er den støtten studenten får fra de nærmeste, og da spesielt partneren (Ibid., s. 136-137). Grepperud og Roos hevder at mange voksne studenter opplever å få oppmuntring og støtte fra partneren for å gå i gang med studiene. I tillegg er også viktig at foreldre og svigerforeldre er positive til utdanningen som studenten skal gå i gang med. Det er ikke uten betydning å ha flere nære personer å dra veksler på i denne perioden, der behovet for praktisk støtte i form av barnepass, vil gjøre seg gjeldene i hverdagen.

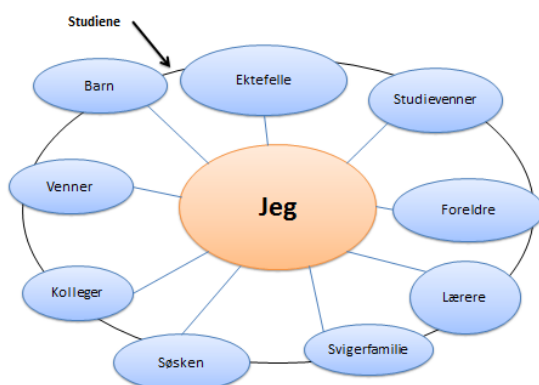
3.4 Hva er en relasjon, og hvorfor er relasjonene viktige?

Vi er alle aktører i sosiale systemer, og de relasjonene vi har til våre medmennesker innenfor de ulike systemene, er betydningsfulle. Hvor betydningsfulle relasjonene er, er individuelt. Vi må daglig forholde oss til andre mennesker på jobben, på skolen, i hjemmet, blant venner, i ulike fritidsaktiviteter og så videre (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2014). Disse relasjonene forsvinner ikke når avgjørelsen om utdanning tas. Men hva skjer med relasjonene under studietiden, og hvor betydningsfulle er de? Hvordan opplever kvinnene at studiene påvirker deres forhold til personer som de omgås med i hverdagen, og som de har ulike relasjoner til? Sist, men ikke minst, hvordan blir relasjonene til de nye menneskene, medstudentene som kommer inn i livet til kvinnene? Dette er spørsmål som jeg ønsker å få svar på gjennom intervjuene.

I denne studien vil jeg definere en relasjon som et forhold eller en forbindelse mellom to eller flere personer. Hvilke holdninger vi har til hverandre er med å påvirke kvaliteten på relasjonen. Likeverd, tillit og anerkjennelse er viktige elementer i en god relasjon. Er relasjonen god, vil du føle deg verdsatt og respektert. Min studie viser at relasjoner er helt avgjørende for hvordan kvinnene gjennomfører studiet. De relasjonene vedkommende inngår i, har betydning. Graden av betydning varierer sett i forhold til hvem relasjonen er til. Kvinnene har sine egne oppfatninger av hvilke relasjoner som er mest betydningsfulle. Relasjoner som tidligere var veldig viktige for dem, får kanskje under studietiden en annen

betydning. Vennskap blir satt på vent på grunn av en endret livssituasjon der plutselig ikke tiden strekker til, og andre prioriteringer er nødvendig. Noen må vike plass, mens andre får mer plass.

Jeg vil her gripe tak i begrepet anerkjennelse, og utdype det i forhold til begrepet relasjon. I en god relasjon vil det være en gjensidig anerkjennelse mellom individene. I boken *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*, av Andrew Kristiansen (2014, s. 55), sier forfatteren at det har betydning hvem anerkjennelsen kommer i fra. Med henvisning til Mead, sier han at det er de signifikante andre som er viktig i denne forbindelse. Hvem disse er, vil være individuelt. Det vil også avhenge av hvilken livssituasjon og alder vedkommende befinner seg i. I min studie dreier det seg om voksne, kvinnelige studenter som inngår i en rekke relasjoner. Deres signifikante andre vil være personer som har stor betydning for dem, som for eksempel familie og venner. I tillegg til disse, kommer personer som de gjennom studiet har fått en relasjon til. Medstudenter og lærere vil for mange spille en viktig rolle her. Det som er verdt å merke seg, er at anerkjennerens sakkunnskap vektlegges når anerkjennelse mottas (ibid., 2014, s. 55). Hvis studenten mener at medstudenten eller læreren besitter kunnskap på et felt som er har betydning for henne, vil det bety at anerkjennelse fra denne personen har stor verdi, mye større verdi enn hvis anerkjennelsen kom fra legfolk. Anerkjennelse har den effekten at den genererer økt selvfølelse, og personen som anerkjennes føler seg verdifull. Kristiansen (ibid., s. 68) sier: «Fra en pedagogisk synsvinkel ser vi at en slik anerkjennelse kan fremme ønsket atferd og handlinger, samt å bidra til ønsket selvutvikling.» Nettopp derfor har anerkjennelse stor betydning i relasjonene studenten inngår i. Det vil si at hvis studenten opplever hennes nye relasjoner med lærere og medelever som verdifulle, og at hun får bekreftelse i form av anerkjennelse, så øker selvfølelsen, og hennes evne til å yte mer vil stige.



Figur 2 Relasjoner den kvinnelige studenten inngår i

Figur 2 viser hvilke relasjoner kvinnene (jeg) inngår i. Det kan være utfordrende å balansere relasjoner og roller som allerede er etablert før de startet opp som student, med nåværende ny rolle som student. Figuren viser hvordan studiene har innvirkning på de ulike relasjonene og ligger som et bakteppe i den nye tilværelsen som student.

3.5 Gruppen som sosialt system

Gruppen som fenomen er et sosialt system. Det sosiale systemet består av ulike aktører og relasjonene dem i mellom, samt deres egenskaper (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 200).

Gjensidig avhengighet mellom disse tre faktorene gjør at systemet framstår som en helhet.

Aktørene som inngår i helheten, har ulike roller og funksjoner. En gruppe vil være et subsystem som inngår i et større system. I mange tilfeller velger vi selv hvilke grupper vi ønsker å være en del av. Hvis vi velger å stifte familie, blir familien en betydningsfull gruppe på en arena som er viktig for oss. Hvis vi velger å søke jobb, trår vi inn på en annen arena hvor kolleger utgjør en viktig gruppe. Den nye studentrollen innebærer at kvinnene er nødt til å forholde seg til mange nye mennesker. Studiehverdagen preges av høyt arbeidspress og interaksjon med medstudenter. Kollokviegrupper er en samarbeidsform som studentene stifter bekjentskap med tidlig i studieløpet, og vi kan karakterisere den som et subsystem. Gruppen inngår i en større sammenheng eller system, nemlig klassen, som igjen tilhører en arena på en studieinstitusjon (ibid., s. 201). Denne formen for gruppe og samarbeid preges av at det skal være faglig forpliktende for medlemmene. Formålet med et slikt samarbeid er at det skal være et supplement til forelesninger, selvstudium og litteratur. Hvilket arbeid som blir gjennomført i kollokviegruppene varierer. Her vil hver gruppe «leve sitt eget liv», spennet er stort. Det kan være alt i fra oppgaver som er pålagt fra studieinstitusjonen, til frivillige og selvpålagte oppgaver som studentene ønsker å jobbe med. For at denne formen for samarbeid skal fungere, er det viktig at studentene har avklart hvilke forventninger og forpliktelser de har overfor hverandre og gruppesamarbeidet.

Med samarbeid som fokus, hevder Svein Stensaasen og Olav Sletta (1996), at å vinne gjennom samarbeid er mye mer fruktbart enn å vinne gjennom konkurranse. De sier at aktørene på ulike arenaer som barnehage, skole og arbeidsplasser vil profitere på et åpent og tillitsfullt samspill. Det er derfor et behov for å lære hverandre å kjenne. Hvis individene på en slik arena klarer å skape en fellesskapsfølelse, vil det gjøre det enklere å identifisere seg med den gruppen de er en del av. I slike grupper trenger aktørene å vise omsorg og ta ansvar for hverandre (Stensaasen & Sletta, 1996, s. 19-21). Gjennom samarbeid er det vanligvis

mulig å oppnå bedre resultater enn resultater oppnådd av enkeltindividene. I et gruppesamarbeid vil medlemmene inneha ulike kompetanser, styrker og forutsetninger. Denne allsidigheten gjør gruppen bedre rustet til å gå løs på utfordringer og klare å komme i havn med et godt resultat. Hvis samarbeidet i gruppen fungerer godt, vil medlemmene sannsynligvis hente inspirasjon og motivasjon hos hverandre, og de får lyst til å fortsette samarbeidet. Stensaasen og Sletta mener at det er betydningsfullt å kunne samarbeide på denne måten. Det bidrar til et positivt miljø hvor folk opplever at de trives og utvikler seg selv. De har definert felles mål, drivkraften i maskineriet er arbeidsglede og innsatsvilje. Utbyttet kan være personlig så vel som faglig, med framgang og utvikling for de involverte. For noen kan også et positivt selvbilde utvikles gjennom samarbeid av denne karakteren (ibid., s. 21-22). Knud Illeris (2003) påpeker også verdien av å arbeide sammen i et fellesskap som voksne studenter. Samarbeid, kollektivitet og sosial ansvarlighet er stikkord i denne sammenhengen. Han mener at en av de positive effektene av gruppearbeid, er at studentene i mange tilfeller vil oppleve et konstruktivt læringsmiljø som har innflytelse på studentenes læreprosesser. Gjennom samarbeid inngår studentene et forpliktende og solidarisk fellesskap. Dette kan ses på som en motvekt til tendensen til individualisering som vi ofte ser i dagens samfunn. I likhet med Stølen, poengterer Illeris at det spesielt i oppstartsfasen av et studium, er viktig å bruke tid og legge til rette for å utvikle dette fellesskapet (Illeris, 2003, s. 159-160).

4 Empiri og presentasjon av data - innledning

For å finne svar på min problemstilling som er: **Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?**

Jeg har ved hjelp av forskningsspørsmålene gjort flere funn som jeg vil presentere i denne delen av masteroppgaven. Forskningsspørsmålene er:

- Hvilke motivasjonsfaktorer ligger til grunn for å starte opp med utdanning i voksen alder, og hva motiverer studentene underveis i studiet?
- Hvilke utfordringer møter studentene på underveis i utdanningen?
- Hvilken betydning har støtte og holdninger fra omgivelsene rundt?
- Hvilken betydning har det faglige og sosiale læringsmiljøet?

Denne undersøkelsen avdekker at det er forbindelser mellom ulike faktorer som påvirker den voksne studenten med tanke på hvordan hun takler studiene. Den determinanten som utpeker seg som den med mest avgjørende betydning, er de ulike relasjonene kvinnene inngår i. Videre ser det ut til at støtte, forsakelser og egenutvikling er mekanismer som spiller en stor rolle for hvordan studiet gjennomføres. Sist, men ikke minst, må det i bunnen hos hver enkelt student ligge en god porsjon med motivasjon for å kunne fullføre et studium som rommer så mange utfordringer både faglig og kanskje spesielt, på det ikke-faglige planet. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for funn som knytter seg til *motivasjon, relasjoner og støtte fra omgivelsene, samt egenutvikling/habitus og forsakelser*. I presentasjonen har jeg valgt å kategorisere og sammenligne svarene til respondentene inn under hvert av de ovenfor nevnte temaene.

4.1 Motivasjon for studiet

Jeg har i denne delen valgt å belyse motivasjon ut i fra to hoveddimensjoner. På den ene siden er det faktorer som motiverer kvinnene til å starte opp med et studium. På den andre siden er det faktorer som motiverer dem underveis i studiet. Det vil være interessant å prøve å avdekke hvorfor kvinnene har tatt de valgene de har gjort, og på hvilken måte de finner motivasjon underveis. Jeg har en hypotese om at motivasjonen daler i løpet av studietiden som strekker seg over flere år. Jeg ønsker å undersøke om det stemmer, og eventuelt finne ut hvordan

kvinnene takler det. Alle disse kvinnene har fullført studiet, hva har drivkraften vært for å klare det? Gunnar Grepperud og Gunilla Roos har skrevet en artikkel som heter «Hvorfor begynner de?», i boken *Den usynlige student*, tar de for seg hvorfor voksne i en hektisk hverdag går i gang med studier på høyere nivå (Grepperud & Roos, 2007, s. 123-140). I artikkelen påpeker de at det er viktig å ha i minnet at når studenter retrospektivt blir bedt om å fortelle hvorfor de startet opp med studiene, så kan hukommelsen deres være påvirket av selve utdanningsprosessen. Det vil si hvilke erfaringer de har gjort underveis i studiet og at studiet har endret studenten slik at også motivene for studiet har blitt endret fra oppstart til endt utdanning. Det kan også være tilfelle for kvinnene i denne studien.

4.1.1 Motivasjon for å starte opp med studiet

Kvinnene i undersøkelsen har ulike motiver for å gå i gang med studiet. Maja, som nettopp har startet i ny jobb, får tilbud fra arbeidsgiver om å ta videreutdanning. Hennes drivkraft er å mestre jobben bedre og få faglig påfyll. På den måten oppnår hun kompetanse, og hun blir tryggere i den nye jobben. Noen av kvinnene er nødt til å bytte jobb på grunn av helseproblemer. De gjør dette valget for å få en annen hverdag med en jobb som de kan fungere i uten å ha helseplager. Ann-Kristin begrunner sin motivasjon med at hun ønsker «å bli noe», få et «papir», det vil si formell kompetanse. Hun legger også til at alderen spiller inn, hun er voksen og må få seg en utdanning. Samtidig ser hun opp til de som har utdanning på arbeidsplassen og ønsker å være «på samme hylle» som dem. Hun mener at dette er viktig for selvbildet. For Ellen er det å ta utdanning noe hun alltid har hatt lyst til. Hun startet på samme studium for flere år siden, men valgte den gang å avslutte før hun fullførte. For henne er det ikke nok å «bare» være assistent. Lysten til å lære, å få kompetanse og utfordringer er en sterk drivkraft for henne. Flere av kvinnene nevner på lik linje med Ann-Kristin og Ellen, at det er viktig for dem å få ei utdanning slik at de har en formell kompetanse og et vitnemål. Det er godt for selvfølelsen, og en trygghet i forhold til å kunne få seg en fast jobb. Silje mener ønsket om egenutvikling og det at kolleger «pushet» henne, var viktig for at hun kom i gang med studiene. Hovedmotivene er for kvinnene det som Grepperud og Roos kaller for personorienterte og arbeidsrelaterte. Eksempler på personorienterte motiv vil her være ønsket om egenutvikling og faglig interesse. Arbeidsrelaterte motiv finner vi for eksempel hos de som er nødt til å omskolere seg på grunn av sviktende helse, og de som ønsker å trygge egen arbeidssituasjon. Sett i lys av Bourdieus begreper om kapital, er veien innom utdanningsinstitusjonene nøkkelen til videre utdanning, vitnemål og jobbmuligheter. Her er

det åpenbart at de som benytter seg av de tilbudene som finnes, akkumulerer kapital og gis mulighet til sosial mobilitet (Wilken, 2008, s. 71-74).

Det er flere grunner til at kvinnene velger å gå inn i denne prosessen. Et annet spørsmål er om beslutningen om høyere utdanning er et reelt valg kvinnene har. Forfatterne mener at begrep som *valg* og *motiv* er ord som ut i fra et sosiologisk og strukturelt perspektiv bør brukes med forsiktighet. Dette er begreper som vi forbinder med et fritt, rasjonelt og selvstendig individ. De sier videre at: «Dette stemmer bare til en viss grad, ettersom de beslutninger som tas, alltid vil være kontekstrelaterte og påvirkes av sosiale, kulturelle, økonomiske og demografiske forhold.» (Grepperud & Roos, 2007, s. 124). Dette kan vi forestille oss kan være tilfelle for disse studentene også. Det er mange faktorer som gjør seg gjeldende og må tas med i betraktning når det skal tas en avgjørelse om å starte opp på et høyere studium. Noen er nødt til å ta en ny utdanning og starte opp med omskolering av helsemessige årsaker. Denne gruppen har kanskje ikke et reelt valg, men må gjøre dette for å kunne delta i arbeidslivet. Andre gjør det for å få en formell kompetanse, «papirer» som kan sikre dem en trygg og fast jobb. Med seg på kjøpet får de verdifull egenutvikling, selvtillit, faglig påfyll, økt anseelse, sosial og kulturell kapital. Med disse grunnene som bakteppe, kan vi undre oss over om valgene har en sammenheng med det samfunnet som vi lever i? Vi blir hver dag via media påminnet om hvilke verdier og holdninger som er riktige og viktige. Høyere utdanning er nærmest blitt en nødvendighet for å kunne konkurrere på det resultatorienterte arbeidsmarkedet som preger dagens samfunn. Forskning som er utført i forbindelse med hvor stor betydning utdanning har, blir med jevne mellomrom tatt opp i ulike medier. Det er heller ikke til å unngå å få innblikk i andres vellykkethet, det utbasuneres på Internett og i alle typer media. Slike ytre påvirkninger kan være med på å stake ut kursen for de valgene som blir tatt, selv om det ikke er bevisst. Ellen uttrykker sine følelser rundt valget på denne måten:

Det var veldig viktig for meg å gjennomføre de fire årene, uansett, selv om det var kjempetøft. Jeg hadde lyst på den utdanningen og det å skulle få en fast jobb, og føle meg litt tryggere i forhold til at jeg har unger. Jeg hadde jo ikke bare meg selv å tenke på. Så syns jeg faktisk og at det er viktig at de rundt barna har en høyere utdanning med tanke på hva det skal bli med barna etter hvert, sånn at jeg tenkte faktisk på det og.

Flere av kvinnene forklarte at de ikke var moden og klar for å gå i gang med studier rett etter videregående skole. De startet med å jobbe og tjene penger, og noen ble gravide. Det å få seg en utdanning blir av Silje beskrevet som en modningsprosess:

Jeg var ikke klar for det. Det var litt tilfeldig at en kollega fikk meg med på å ta utdanning og at jeg da var klar for å gjøre det. Før det hadde jeg konsentrert meg om å være mamma og jobbe. Jeg hadde det egentlig helt greit sånn som jeg hadde det, men jeg er glad for at jeg valgte det. Det var ikke et «must» for meg å få ei utdanning akkurat da, men samtidig tenkte jeg at det var en måte å sikre seg jobb, jeg hadde jo ikke fast jobb og jeg ville tjene bedre. Det gjør ting enklere når man er alene. Det var en trygghet i det å kunne gå et steg videre. Jeg følte at jeg hadde lyst å utvikle meg også. Utdanning er jo ei utvikling. Jeg var blitt mer moden, jeg hadde vært mamma i noen år. Jeg var moden nok til den utviklingen.

En forutsetning for å kunne gjennomføre studiet, er at det er tilgjengelig for studentene. Dette påpeker alle kvinnene. Tilgjengelighet er hverken person- eller arbeidsrelatert, men det henspiller på de hensyn kvinnene ønsker å ta til familiene sine. De som har familieforpliktelser, er avhengig av å kunne kombinere studier med disse forpliktelsene. De har funnet en løsning på dette, og det er å starte på et samlingsbasert studium. For mange er det faktum at studiet er samlingsbasert, en av de viktigste motivasjonsfaktorene for å starte opp. Kvinnene anser det som overkommelig å skulle være borte fra familien i ca en uke av gangen når det er studiesamlinger.

Støtte og oppmuntring fra partner og familie er også en viktig motivasjonsfaktor. Denne formen for bekreftelse kan være til hjelp for kvinnene når de skal avgjøre om de skal starte opp med utdanningsløpet eller ikke. Kvinnene føler at de ikke er alene om avgjørelsen, og at de har en alliert i et felles prosjekt. En av kvinnene forklarer det på denne måten:

At det var samlingsbasert var veldig viktig! Det var flere faktorer som var viktig. På hjemmebanen var det viktig at mannen min var med på det. Hvis ikke han var med på det, så kunne jeg glemme å starte på studiet i det hele tatt, så det var egentlig den viktigste faktoren. Han ble jo sittende igjen med blant annet en ett-åring og de andre ungene. Han måtte jo også kombinere det med sin jobb. Det var ikke bare jeg som måtte kombinere det med flere ting.

I likhet med de andre kvinnene, syns også Britt at et samlingsbasert studium passer godt når det er barn og familie som skal ha daglig omsorg. Hun mener at det er motiverende å få fagstoffet i bolker og kunne kombinere teori og praksis. I tillegg er det en stor fordel å kunne jobbe ved siden av studiene. Det var for henne av stor betydning å gjennomføre utdanningen slik at hun kunne få den jobben hun ville ha. For å få den, måtte hun ha den formelle kompetansen på plass. Alle kvinnene i studien som har barn ved studiestart, sier at de ikke er villige til å rive opp familiens og flytte fra det stedet de er etablert for å starte opp med en utdanning. De ønsker å ta hensyn til barna slik at de ikke blir nødt til å forlate det trygge

hjemmemiljøet. En av kvinnene argumenterer også med at hennes mann har eget firma, og det gjør flytting til et uaktuelt tema. Økonomi er også et tungtveiende argument, fordi mange av kvinnene er avhengige av å tjene penger mens studiene pågår.

Studietilbudets tilgjengelighet blir trukket fram hos Grepperud og Roos som den mest avgjørende positive faktoren for at kvinner starter opp med studier (Grepperud & Roos 2007, s. 134). Deres undersøkelse viser at det er en forutsetning at studiet er fleksibelt i den forstand at det er mulig å kombinere det med familie, og det at de har mulighet til og fortsatt kunne bo der de er etablert. De sammenfallende funnene kan tolkes dit hen at kvinnene prioriterer at forholdene må ligge til rette for familien for at de selv skal kunne starte opp med studiene. Det er ingen som ønsker å påføre familien den belastningen det vil være å måtte flytte fra sine vante omgivelser for at de selv skal virkeliggjøre ønsket om en høyere utdanning. Det ser ut til at å sikre seg en trygg jobb har stor betydning for å gå i gang med studiene. For noen resulterer fullført utdanning i bedre økonomi, noe som igjen åpner opp for en større økonomisk frihet. Det vil si at de kan kjøpe seg en plass å bo, en bil og det gir større valgfrihet med tanke på å velge jobb. Men studiet fører også til personlig utvikling som gir kvinnene selvtillit og stolthet. Dette er faktorer som flere av kvinnene mener har vært viktig for dem.

4.1.2 Hvilke forventninger har kvinnene ved studiestart, og hva motiverer underveis i studiet?

I følge Statistisk sentralbyrå har det de siste 30 årene vært en stor økning i befolkningen som har utdanning på universitets- eller høgsolenivå. I dag har rundt 30 prosent kort eller lang høyere utdanning, mens det i 1985 var 13 prosent på dette utdanningsnivået. Det er særlig utdanningsnivået til den kvinnelige delen av befolkningen som har økt. Andelen av kvinner i høyere utdanning er nesten tredoblet (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Likevel er det mange av de som starter opp med høyere utdanning, som faller fra i løpet av studiet. Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at av de kvinnelige studentene som startet opp høyere utdanning i 2002, stod 37 prosent av dem uten fullført grad etter ti år (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Samtlige av kvinnene i min studie har klart å fullføre den høyere utdanningen som de startet på. Noen av dem har underveis vært nødt til å utsette deler av studiet, men de har allikevel kommet tilbake og kommet seg i mål. Kvinnene kommer i gang med studiene sine, og de fleste finner løsninger på hvordan de skal få den nye hverdagen til å fungere best mulig for familien. Det

er interessant å finne ut av hva som gjorde at de lyktes med det, og hvor de hentet motivasjonen sin i fra.

For å finne svar på dette, spurte jeg kvinnene om hvilke forventninger de hadde til seg selv ved studiestart, og videre hva som motiverte dem til å fullføre studiet. Når det gjelder forventninger viste det seg at svarene varierte fra å ha lave forventninger, til å ha veldig høye forventninger. Det kan se ut til at de kvinnene som ikke har erfaring med høyere utdanning fra før av er preget av lave forventninger, mens de som har, eller har vært innom høyere utdanning tidligere forventer mer av seg selv ved studiestart. En av kvinnene beskriver det slik:

I utgangspunktet stilte jeg med blanke ark, fordi jeg aldri har studert på universitets- eller høgskolenivå tidligere. Jeg ante ikke hva som var forventet av meg og jeg stilte med ganske lave forventninger til meg selv først, fordi jeg ikke visste. Men så gjorde jeg det veldig bra på den første eksamen og fikk gode tilbakemeldinger på oppgavene mine, og da blei kravene til meg selv atskillig mye høyere med én gang. Mot slutten, der det da bare var om å gjøre å bli ferdig og fullføre, var målet mitt å stå. Sånn at mine krav ble senket betraktelig utover i studieløpet. Det hadde med motivasjon å gjøre og det at jeg så at å klare alt; å jobbe, å være mamma, å følge opp ungene mine på treninger, dugnader og alle de tingene, det å være kone, alle de andre forpliktelsene kombinert med å skulle gjøre det så bra som mulig på studiet, det gikk ikke. Noe måtte jeg «jenke på» og da blei det studiene. Familie og jobb var hakket viktigere enn de gode karakterene. Men det var verdt strevet. Jeg har fått papirene mine og jeg har ganske gode karakterer til tross for at jeg «jenket» kravene mine. Jeg har fått fast jobb og jeg trives veldig godt med det jeg gjør, så selvfølgelig var det verdt det. Det syns jeg absolutt.

Ann-Kristin hadde heller ikke erfaring med høyere utdanning og sier:

Jeg var veldig spent. Det var en helt, helt ny situasjon for meg. Det var såpass mange år siden jeg hadde vært i en skolesetting. Jeg var veldig stolt; tenk at jeg skal på høyskole! Men jeg følte meg ikke høy i hatten, jeg visste ikke hva som var forventet av meg. Det var mye spenning knyttet til dette med å studere. [...] Jeg hadde ikke rare forventningene. Men jeg hadde en partner som «bucket» meg veldig opp og han så at jeg var i tvil om egne ferdigheter, han så at jeg var engstelig for ikke å klare det. Jeg hadde et mål og et ønske om å klare det. Det skal bra mye til for at jeg gir meg. Da første året var unnagjort visste jeg hva det her dreide seg om, og da hadde jeg nok enda høyere krav til meg selv om at dette skal jeg klare. Dette skal gå! Kvaliteten på oppgavene var ikke så høy i begynnelsen, men det blei bedre etter hvert. Jeg brenner veldig for faget mitt og studiet traff meg «hjemme».

Ann-Kristin sier videre at hun aldri var i tvil om at hun skulle klare det, selv om det under graviditeten kom noen tanker om å utsette studiet med ett år. Hun følte at siden studiet var samlingsbasert, fikk hun et pusterom i mellom samlingene. Det gjorde at hun gledet seg til neste samling og det å møte medstudentene. På den måten fikk hun energi og motivasjon til å fortsette. For henne var det aldri snakk om å slutte. Hun hadde en indre motivasjon som hun beskriver ved at hun «brenner for faget» sitt, og innholdet i studiet var motiverende for henne. Selv om disse to kvinnene ikke stilte med høye forventninger ved studiestart, ser vi at kravene de stilte til seg selv justeres opp etter hvert som de får et innblikk i hva studiehverdagen innebærer. De oppdaget at de faktisk klarte å prestere bra, og at de passet inn i den tidligere så fremmede studentrollen. Forventningene var lave på grunn av at situasjonen var helt ukjent for dem, men de innså snart at de ikke har noen grunn til å ha dårlig tro på seg selv. De ble også drevet av et veldig sterkt ønske om å få en utdanning, og selv om kravene måtte justeres ned underveis, så var det ikke noe alternativ å gi opp.

Blant de kvinnene som hadde erfaringer med studier fra før, sier en av dem at forventningene til egne prestasjoner på studiet var høye. Hun følte et ansvar overfor arbeidsgiver som skulle dekke utgiftene, og ville ikke komme tilbake på arbeidsplassen med dårlige resultater. Når hun hadde vært borte, ville hun gjerne «ta igjen» det forsømte på jobben og jobbe ekstra for å komme «ajour». Dette førte til et ubevisst indre jag, selv om det ikke ble gitt noen signaler fra arbeidsgiver om at de hadde høye forventninger til prestasjonene. Det handler om å ville yte godt på flere områder på samme tid, både på jobb og i studiesituasjonen.

Ellen fortalte at hun etter sitt forrige mislykkede forsøk på samme utdanning, var veldig spent på hvordan det skulle gå denne gangen:

Jeg var veldig spent på hvordan jeg ble å føle det, fordi jeg husker at i den første praksisen jeg hadde forrige gang, følte jeg bare usikkerhet og var hele tiden redd for å gjøre noe feil. Men det var helt annerledes nå. Jeg har veldig store forventninger til meg selv, når jeg skal gjøre noe skal det være bra, det skal ikke være bare halvveis. Sånn at jeg forventet at jeg skulle gjøre det bra. Jeg tenkte også at: Jeg er begynt nå, og dette skal jeg fullføre!

Det viser seg at Ellen stiller med helt andre forventninger til studiet 10 år etter sitt første forsøk rett etter videregående skole. Den gang følte hun at hun ikke ville takle å være lærer, hun kunne ikke skjønne hvordan hun skulle klare å lære noen andre noe. Hun hadde lyst til å være lærer, men hun trengte noen år på å modnes, bli sikker på seg selv. Den endelige

avgjørelsen om å starte opp igjen med studiet tok hun etter at hun hadde jobbet som vikarlærer en periode. Hun stilte da med helt andre forutsetninger og forventninger til seg selv. Ellen tok med seg nyttige erfaringer, og hun hadde opplevd å mestre rollen som lærer, noe som gav henne selvtillit og tro på egne ferdigheter. Tidligere erfaringer fra samme yrke som studiet retter seg mot, viser seg å gi en trygg ballast som tas med inn i studiet. For mange utløser denne ballasten en mestringsfølelse som virker motiverende. Å kunne koble teori og praksis, bli faglig oppdatert og få tilgang til det siste innen forskning, er viktig for flere av kvinnene.

Tiril forteller at for henne var det viktig at studiene ikke skulle gå ut over barna. Da var det spesielt to aspekt som var viktig; økonomi og tid. Økonomi var en faktor som var avgjørende for henne da hun skulle starte opp med studiene. Hun hadde ikke jobb ved siden av og studerte på dagtid. Hun måtte være sikker på at de klarte å leve på *ei* lønn i de årene studiene pågikk, og hun ville i utgangspunktet ikke bruke helgene og kveldene til studier, tid som hun anså som dyrebar familietid. Den tiden ville hun bruke på de tre barna, som alle var under skolepliktig alder. Hun sier:

Det er vel sånn at man setter ungene og familien først. Man setter ikke seg selv først. Jeg er sånn. Det var rart for meg å bare skulle tenke på meg selv, at dette var min ting. Så det gjorde sikkert at jeg at jeg ble veldig motivert når jeg først gjorde det. At dette er min greie! Det var kjempegodt å få lov til å gjøre det. Det var motiverende. Etter hvert kjente jeg at jeg vokste på det, hvor mye jeg lærte og hvor mye mer trygg jeg ble på meg selv. Man ser ting annerledes også når man møter folk og forstår andre bedre. Det er så mange ting jeg har lært. Under selve studiet hadde jeg noen veldig gode lærere som motiverte meg.

En av grunnene til at læreren klarte å være en motivasjonsfaktor for Tiril, var at det var en liten klasse med spesielt en dyktig og varm lærer som så alle. Hun viste studentene at hun hadde tro på dem. De hadde et klassemiljø som var trygt, og der det var rom for å feile og rekke opp handa å spørre. Ingen trengte å være redd for å si noe feil. Når de gode karakterene begynte å komme, hjalp også det veldig på motivasjonen. Det var ikke karakterene i seg selv som var drivkraften, men ønsket om å prestere bra og bli en god lærer. I studiets andre år opplevde Tiril at hun ikke var motivert. Hun slet med å skulle gjøre arbeidet med studiet halvveis. Hun presset seg selv, det var eksamener, syke barn, praksisperiode og fravær i praksis som gjorde at hun ikke lenger fant motivasjon og glede i det hun holdt på med. Men på spørsmål om hun vurderte å slutte, svarer hun at det ikke var noe alternativ. Hun valgte heller å senke kravene litt til seg selv og tenkte at hun måtte komme gjennom det. Likevel

fikk hun toppkarakterer, og hun fant ut at det gjorde ingenting, det var ikke noe feil med henne selv om hun var god:

Det gikk opp for meg da at jeg gjør det ikke for at jeg vil være best, eller at jeg er nødt til å vise noen at jeg duger til noe. Det er for at jeg har lyst til å gjøre en god jobb. Jeg er ambisiøs, ikke flink pike. Det er ikke det syndromet at du er nødt til å tilfredsstille alle andre hele tida. Jeg klarte å se det, at jeg trengte ikke å ha dårlig selvbilde på grunn av at jeg hadde gode karakterer. For det var den følelsen som kom tilbake, som jeg hadde hatt når jeg var yngre på videregående, at jeg er ikke noe kul – jeg er bare flink. Jeg kjente på det at: «Åh, nå begynner du og skal være så flink igjen!» Men jeg kjente på det at det var ikke for å være flink, det var for at jeg faktisk synes det var artig. Da jeg ble ferdig med praksisen og med en samarbeidseksamen som skulle leveres inn, noe jeg synes var pyton, for jeg hadde ikke lyst å presse henne jeg skulle samarbeide med, hun hadde ikke fått så gode karakterer før, så gikk det seg til. Jeg tenkte at: «Svarten heller, det er lov å være flink. Det må være lov!» Det er ikke sånn at man holder på å slite seg ut selv om man gjør det bra, hvis man synes det er artig. Det var det som gjorde at jeg kom igjennom det. For meg har det vært motivasjon å gjøre sitt beste, da jeg innså at det var greit. Jeg har gjort det bra! [...]Jeg trengte at jeg skulle få gjøre mitt beste. Det hjelper at man har forelesere som viser at de har tro på deg og som stiller krav, støtter deg og er positiv. Jeg hadde ikke trodd at jeg skulle få det til så bra som jeg gjorde siden det var så lenge siden jeg hadde gått på skolen. Jeg hadde vel ikke trodd at en mamma som ikke var «noen ting» skulle gjøre det så bra.

Tiril opplevde flere ganger i sin forrige jobb at det ble stilt spørsmål om hvilken utdanning hun hadde, der hun gang på gang måtte svare at hun bare hadde videregående skole. Dette gav en følelse av å være «ingenting». Med tre barn følte hun at hun var «bare mamma». Hun mener hun har vokst veldig på å ta utdanning, og at det er en god følelse å gå fra å være «ingenting» til å bli lærer. En profesjon! Hun kjenner stolthet over utdanningen og det å «bli noe ordentlig», og hun hadde ikke trodd at en mamma som var ingenting skulle gjøre det så bra.

En annen faktor som virker motiverende for mange, er å ha noen medstudenter å studere sammen med. Marita sier at:

Jeg hadde medstudenter som jeg følte at jeg hadde et godt samarbeid med, som jeg kunne snakke med, vi møttes, vi hjalp hverandre og «backet» hverandre opp, noe jeg synes var veldig greit. Medstudentene mine på universitetet motiverte meg.

Hun studerte ved to ulike studieinstitusjoner og opplevde også å være i et studiemiljø der hun ikke var så godt etablert med relasjoner til medstudenter. Om det sier hun:

Det var bare meg, og det er mye tyngre å studere da. Det er mye vanskeligere når du er alene og ikke har noen å spille på og som du kan ringe til når du står fast og trenger hjelp. Jeg syns denne perioden var tøffere, men da hadde jeg også jobb og det har jo noe å si det også. Det ble en helt annen studiesituasjon for meg og motivasjonen var bare å bli ferdig.

Medstudenter blir trukket fram av de aller fleste kvinnene som en avgjørende motivasjonsfaktor underveis i studiene. Den støtten de får og gir til hverandre er med på å skyve dem framover i studiene. Å være student uten det sikkerhetsnettet som gode medstudenter utgjør, kan være en ensom og krevende jobb. Relasjonenes betydning kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel.

I utgangspunktet møter studentene i undersøkelsen opp til studiestart med en høy grad av motivasjon. De har livs- og yrkeserfaring, og de er klar for en ny epoke i livet. Kvinnene oppgir ulike motivasjonsfaktorer for å starte opp med studiet i voksen alder. I korte trekk kan det oppsummeres med at de ønsker en formell kompetanse for å trygge egen arbeidssituasjon. Dette gir i sin tur forhåpentligvis en fast jobb med ei forutsigbar lønn. Det er mange som nevner egenutvikling og selvbilde som en drivkraft. En av de viktigste faktorene for å kunne ta ønsket om utdanning steget ut, er at studietilbudet er samlingsbasert. Det gjør det mulig å kombinere familie, utdanning og jobb. Kvinnene ønsker ikke å flytte barna ut av sitt vante miljø. De finner også den støtten de får hos sine nærmeste som veldig motiverende og avgjørende for å kunne virkeliggjøre ønsket om utdanning. I denne undersøkelsen ser det ut til at noen av de kvinnene som ikke har erfaring med høyere utdanning fra før, stiller med lavere forventninger til seg selv ved studiestart enn de som har vært innom høyskolestudier tidligere. Grunnen til det er at de er usikre og mangler erfaring som studenter, de vet ikke hvilke krav som stilles og hva som forventes av dem. Når de har fått etablert seg i sin nye rolle og har stiftet bekjentskap med akademias krav, øker selvtilliten og de motiveres av gode resultater og tilbakemeldinger på det arbeidet de har gjort. Noen av kvinnene hevder at den indre motivasjonen, at de brenner for faget sitt, hjelper dem gjennom studiet. En annen drivkraft er relasjonene og den støtten de får fra medstudenter. For de aller fleste er det viktig å ha gode medstudenter som kan fungere som sparringspartnere med støtte både faglig og sosialt i studieperioden. Flere av kvinnene opplever at motivasjonen daler i løpet av studiet. For å fullføre må de justere ned sine egne krav til prestasjoner, og innse at det rekkes å være «god nok». Noen får føle ekstra godt på at tiden ikke strekker til, og må ta et steg ut til siden og sette studiet på pause. Felles for alle er at de kommer i mål, de klarer å fullføre.

4.2 Relasjoner og støtte fra omgivelsene

Som voksen student opplever mange at de lever i en parallell verden i forhold til det vanlige dagliglivet med familie, venner og forpliktelser. Det er ikke alltid like enkelt for omgivelsene å sette seg inn i den situasjonen som studenten er i. Hvilken rolle spiller personene som befinner seg i kvinnenes nærhet, og har deres agerende/opptreden noen betydning for hvordan de kommer seg i gjennom studiet? I dette kapitlet beskriver jeg hvordan støtte og bekreftelse fra personer som studenten omgir seg med til daglig, blir trukket fram som betydningsfullt av flere av kvinnene. Det er ikke bare de signifikante andre på som betyr noe, men også den støtten de opplever fra relasjoner med personer som opptre i mer perifere roller. Kvinnene knytte kontakter med for eksempel medstudenter som vil få betydning i større eller mindre grad, og det er viktig at studiemiljøet sammen med hjemmemiljøet støtter og motiverer. Kvinnene erfarer at de må forholde seg til personer som de ikke har en personlig tilknytning til, men som likevel kan ha betydning for deres studiehverdag gjennom avgjørelser som de er med på å fatte. Det kan være fra studiekonsulenter til universitetsstyret, som er med på å fatte beslutninger i forhold til hvordan for eksempel praksis skal avvikles.

Hva som oppfattes som støtte er individuelt, men som vi skal se nedenfor er det mange likhetstrekk mellom studentene i det de karakteriserer som støtte. Da jeg ba kvinnene utdype hva de la i begrepet støtte fikk jeg svar som fortalte meg at den støtten de fikk var todelt, nemlig både faglig støtte og personlig støtte. Under faglig støtte sorterer blant annet den hjelp og veiledning de opplever fra studieinstitusjonen og arbeidsgiver. På det personlige planet innebærer det støtte fra de nærmeste, familie og venner. Det kan dreie seg om alt fra mental støtte og oppmuntringer, til praktisk hjelp for å få hverdagen til å fungere best mulig mens mor er student. Praktisk hjelp innebærer blant annet økonomisk støtte. Det vil si at noen av kvinnene er avhengig av at mannen bidrar økonomisk som hovedforsørger i den perioden hvor studiet pågår. Barnepass og omsorg for barna er en annen form for praktisk støtte som alle kvinnene er avhengige av, og som de vet å verdsette. Mange opplever støtte og fellesskap blant medstudenter. Denne formen for støtte favner både det faglige og det personlige planet.

4.2.1 Relasjoner og personlig støtte fra de nærmeste

Det å skulle starte opp med utdanning i voksen alder vil for mange innebære at livet tar en ny vending. Hvordan situasjonen blir etter endt utdanning er vanskelig å forutse, og de endringer som skjer, virker ikke bare inn på kvinnene selv, men også på de personene som de omgås i det daglige. Hver og en har sikkert tenkt igjennom hvordan studieforløpet kommer til å bli og

har en forestilling om hva som skal skje etter endt utdanning. Min studie viser at studieprosessen kan være en utfordrende periode for kvinnene og familiene deres.

Utfordringene gjør seg gjeldende på ulike områder. I denne perioden er det av stor betydning at kvinnene føler at de har støtte og gode relasjoner til de nærmeste. Det handler om at hele familien blir involvert, samtlige får førstehånds erfaring med hva det vil si å ha en mamma, ektefelle eller datter som har blitt pendlende student. Som tidligere nevnt har alle kvinnene i denne studien barn som de har ansvar for under studieperioden. Det er vel kanskje nettopp barna som oftest utløser dårlig samvittighet hos kvinnene.

Barna

Ellen beskriver hvordan hun føler seg som en dårlig mor når hun drar på studiesamling. Hun sitter igjen med følelsen av at hun har forlatt familien sin, og hun vil ikke engang tillate seg selv og le og ha det morsomt. Jeg stilte kvinnene spørsmål om hvordan de trodde barna opplevde å ha en mamma som studerte. Hanne fortalte at barna savnet henne når hun var borte, og at et av barna ikke ville prate med henne i telefonen når hun var på studiesamling. Selv hadde hun dårlig samvittighet for sønnen som hadde dysleksi, og som hun følte ikke fikk tilstrekkelig oppfølging med lekser på grunn av at hun var student. Samtidig fikk hun selv ny kunnskap gjennom studiet som kom sønnen til gode, og hun konkluderte med at kanskje det ikke var nødvendig å ha dårlig samvittighet. Hun så også en annen positiv effekt av studiet og hennes periodevis fravær, og det var at ungene ble mer selvstendige. I tillegg kunne hun være en støtte for datteren som tok en høyere utdanning, ved å føre faglige samtaler med henne. De to kunne diskutere studiearbeidet til datteren på en måte som hun ikke hadde vært i stand til hvis hun selv ikke hadde tatt utdanning. Maja som har to barn, ei jente og en gutt, kan fortelle at det er forskjell på reaksjonsmønsteret hos barna:

Hun syns det har vært veldig trist. Og hun gråt mye i begynnelsen når jeg dro. Og det har ikke han gjort like mye. Han har også syntes det har vært tungt. Så blir de vant til det. De blir faktisk veldig fort vant til det. Det er klart at når du reiser i tre år, ei uke pr. måned... Ungene har blitt større også, det har endret seg.

To av kvinnene i denne studien opplevde at barna deres ble syke under studieperioden. Og begge mente at deres studiesituasjon var med på å provosere fram sykdommen. En av dem fortalte at hun ble sittende igjen med skyldfølelse for at barnet hennes ble syk. Sykdommen bygget seg opp i studieperioden. Hun registrerte at barnet hadde negative reaksjoner, og hun uttrykte veldig sterkt at hun ikke ønsket at mor skulle reise bort på studiesamling.

Foreldre og svigerforeldre

Silje som er alenemor, var avhengig av sine egne foreldre og sin tidligere svigermor for å kunne starte opp på studiet. De var barnevakter i de ukene hun var på studiesamling. Hun forlot barnet hos besteforeldrene, som var glade for å få kvalitetstid med barnebarnet sitt. Det er utfordrende å være student i voksen alder med forpliktelser for familie og hjem. Hvis du i tillegg er alene om omsorgen for et barn, er det mange brikker som må falle på plass før det er mulig å ta fatt på et stort prosjekt som et studium. Kember understreker betydningen av å ha noen som kan stille opp og hjelpe til i denne perioden:

Children are usually seen as an impediment to study. Childcare is one activity which often has to take priority over study, particularly when children are young. It can then be particularly helpful if a spouse or other members of the family are willing to take care over childcare to allow time for study or attending classes. (Kember, 1999, s. 115).

Ann-Kristin var også alenemor og opplevde samme støtte fra sin egen mor, som reiste med på studiesamlinger for å passe på babyen mens hun var på forelesninger. Etter hvert som barnet ble større, ble det igjen hjemme hos besteforeldrene eller far, mens mor dro på studiesamling. Hun kunne forlate barnet i en trygg hjemmesituasjon. På spørsmål om hvem som har vært viktigst å få støtte fra under studieperioden, svarer Ann-Kristin at det utvilsomt er foreldrene hennes:

Hadde det ikke vært for dem, så hadde jeg nok ikke klart å fullføre dette studiet.

Den formen for støtte som disse kvinnene opplever er i studiesituasjonen, helt uvurderlig for å kunne klare å gjennomføre studiene. I artikkelen *Husholdet – En arena for samspill og forhandling*, (Støkken m. fl., 2007, s. 85) finner jeg bekreftelse på disse funnene fra min studie. Forfatterne benevner denne formen for støtte for et sosialt bytte som ofte forekommer i familierelasjoner, og de forteller også om studenter som har vært helt avhengig av denne formen for uformell sosial omsorg i forbindelse med sine studier. Vi lever i et samfunn der det har blitt mer og mer vanlig at velferdsstaten tar ansvar for de eldre som får et omsorgsbehov. I følge Støkken vil studenter som selv mottar mye hjelp og støtte fra sine foreldre og eventuelt svigerforeldre, sannsynligvis føle et behov for å gjøre noe i gjengjeld for disse når deres behov for hjelp og omsorg gjør seg gjeldende.

Ektefelle/partner

I denne forbindelse drar Støkken paralleller til at denne formen for bytte kan skje mellom ektefeller. Hun sier at «tilsvarende kan arbeidsdeling og «tjenesteyting» ektefeller imellom inngå i et langsiktig og langvarig regnskap for støtte og belastninger». Det vil i slike tilfeller være basert på et tillitsforhold der ektefellene er innforstått med at de yter en ekstra innsats for at partneren skal få gjennomført sitt prosjekt. Det ligger som en uuttalt eller uttalt avtale at det vil bli den andre «sin tur» når tiden er inne for det, eller når partneren har behov for støtte i en eller annen form (Støkken m. fl., 2007, s. 85). Jeg finner det samme igjen hos en av mine respondenter, Ellen, som har en helt konkret avtale med sin mann:

Vi hadde alltid en avtale på at, okei, nå tar jeg denne utdanningen så jobber vi noen år begge to, så er det hans tur.

Kember (1999, s. 114) viser til at det er viktig med en familie som ser behovet for utdanningen og den kompetansen som studenten ønsker å tilegne seg. Hvis de har forståelse for det, vil de enklere kunne akseptere og tilpasse seg at det brukes tid på studier. I motsatt fall, hvis de er av den oppfatning at familieaktivitetene til enhver tid skal komme foran studiene, vil det for studenten være svært vanskelig å kombinere studiene med familielivet. Kember illustrerer det på denne måten:

A supportive family will be willing to make changes to its lifestyle in order to facilitate the study process. These changes can range from quite minor ones to learning to sleep with the light on. (Kember, 1999, s.115).

I likhet med Støkken, presenterer også Svein Stensaasen og Olav Sletta (1996), en teori om sosiale bytteforhold der blant annet forventninger, normer og verdier, belønning, kostnader og utbytte er sentrale begreper. Forventninger skapes i relasjoner hvor mennesker samarbeider. Deres verdier og holdninger er med på å legge premisser for hvordan samarbeidet skal utvikle seg og om det forventes at et videre samarbeid vil være fruktbart, altså om et godt utbytte er realistisk. Som belønningen oppfattes den anerkjennelse som blir gitt i form av blant annet vennlighet, respekt for de meningene som blir ytret og det å bli positivt vurdert av de signifikante andre. Det kan oppstå situasjoner hvor det er behov for hjelp og støtte, og dette oppfattes som en form for belønning. Motsatsen til positiv vurdering er å bli negativt vurdert, og dette er å betrakte som en kostnad som kan gi seg utslag i fysiske og psykiske påkjenninger. Dette er naturligvis noe som truer selvbildet, og som en forsøker å unngå

(Stensaasen & Sletta, 1996, s. 181-182). Det er flere eksempler på at slike sosiale bytteforhold gjør seg gjeldende for kvinnene, både når det gjelder medstudenter og i relasjonene til de nærmeste.

Hanne forteller at mannen var veldig flink til å avlaste henne i forhold til barna. De to første årene av studiet hadde hun jobb ved siden av og måtte bruke kvelder og helger til å arbeide med studiene. Mannen tok hensyn til at hun hadde behov for å lese, og i helgene dro han gjerne på besøk til foreldrene sine med barna slik at hun kunne få bruke tiden til å lese uforstyrret. Hanne er veldig klar på at den støtten hun fikk fra mannen under studietiden var helt uvurderlig, og at han var den viktigste støttespilleren i denne perioden. I tillegg hadde også hun hatt svært god hjelp fra svigerfamilien som stilte opp med praktisk hjelp som barnepassere underveis. En annen av kvinnene, Tiril, som under studiene hadde tre barn fra fem år og nedover, beskriver støtten fra mannen slik:

Det var viktig at jeg hadde mannen min med på det, ikke sant, jeg trodde jo ikke han blei og syns det var greit, men det betydde veldig mye at han sa «jeg syns du skal gjøre det!» Så hadde det mye å si at... jeg ville ikke at det skulle gå ut over barna, at jeg skulle studere. Så økonomi hadde veldig mye med det å gjøre, at vi visste at vi kunne leve på han i fire år. For jeg hadde ikke jobb i tillegg, vi har bare levd på han. Det hadde mye å si at han var motivert for det, at han ville at jeg skulle få meg en utdanning.

Marita forteller at hun kom i en situasjon der hun måtte omskolere seg, og da var samlingsbasert studium eneste alternativ. Samboeren var innforstått med situasjonene siden han hadde vært med i prosessen hele veien.

Sett i ettertid så har jeg vel egentlig aldri spurt han hva han syns om det, og han opplevde nok aldri at han fikk så mye å si i den saken. Det var egentlig bare sånn det måtte bli. Det var ikke noe vei utenom, og alternativet ville være at jeg skulle være hjemmeværende eller jobbe på Rema eller noe sånt, hvilket han var fullstendig klar over at ikke var noe alternativ for meg, sånn at det var aldri noe diskusjon. I forhold til at jeg skulle begynne på et samlingsbasert studium i en annen by, så snakket vi om det. Men han var av den formening at hvis det var det jeg ville, så måtte jeg gjøre det. For han visste at det var viktig for meg når jeg skulle gjøre noe nytt, så måtte det være noe jeg hadde lyst til å gjøre. Han støttet meg og han var av den formening at når jeg var borte, så måtte han bare klare de tingene (hjemme). Jeg styrte til en viss grad hjemmet fra studiesamlingen, men jeg vil absolutt si at jeg hadde støtte hjemmefra.

Gjennom intervjuene kommer det klart frem at det er av svært stor betydning å ha støtte i fra de aller nærmeste når kvinnen har bestemt seg for å studere. For de av kvinnene som levde i et samboerforhold med mann og barn, sier alle at den støtten de fikk av mannen, var den aller viktigste. De av kvinnene som var alenemødre, mente at støtten fra egne foreldre og svigerforeldre var viktigst. Flere av kvinnene fremhever også den støtten de fikk fra egne barn som uvurderlig. Dette tolker jeg dithen at det er de personene som er aller nærmest og som bidrar med mental og praktisk støtte i denne tiden, som det betyr mest å få støtte i fra. Kvinnene i undersøkelsen kom flere ganger inn på hvor viktig det var at barna hadde det trygt og stabilt rundt seg til tross for den studieprosessen som de selv var i gang med. Jeg tror også at dette er en av faktorene som må være på plass for at kvinnene skal slå seg til ro med og trives i sin nye studentrolle. Dette sammenfaller også med det Tone Mikkelsen (2007, s. 21-24) konkluderer med i sin masteroppgave *Den voksne heltidsstudenten*, angående støtte. Hun kom frem til at mental og praktisk støtte er de viktigste formene for støtte studentene kan få. Som praktisk støtte mener hun da at det økonomiske aspektet er det som trer frem som mest betydningsfullt. Bakgrunnen for det er at partnerens økonomiske bidrag i denne perioden er avgjørende for at kvinnen skal kunne gå i gang med prosjektet sitt. Omsorg for barna er en annen form for praktisk støtte som alle kvinnene hun intervjuet la stor vekt på. Den mentale støtten var også viktig for disse kvinnene, det at mannen viser forståelse for hva studiesituasjonen innebærer.

4.2.2 Relasjoner og faglig støtte fra utdanningsinstitusjonen

Så langt har intervjuene med kvinnene bekreftet at de ulike relasjonene de inngår i har betydning for hvordan studiet og hverdagen arter seg. Naturlig nok stilte jeg spørsmål til studentene om hvilke tanker de hadde om relasjonene og den faglige støtten de fikk fra utdanningsinstitusjonen, da med tanke på lærere/forelesere på studiet. Vi må her skille mellom den mellommenneskelige relasjonen og den faglige relasjonen studentene opplever. Her varierte svarene i større grad enn tidligere. Britt har en bestemt oppfatning av at en god relasjon til læreren er viktig:

Hvis du setter deg inn i situasjonen til en lærer, så vil jo en lærer yte bedre hvis du har en god relasjon til elevene. Hvis jeg, som en elev, ikke prøver å gjøre mitt beste for at han skal yte sitt beste, så vil jeg ikke få det beste ut av han. Derfor tror jeg det er viktig.

Maja uttrykker seg på denne måten:

De lærerne som er engasjert og tar seg tid og føler ansvaret, det er stor forskjell. Jeg merker også at min interesse for faget blir større når det er forelesere som bryr seg og engasjerer seg. De er åpne for spørsmål, har blikkontakt, beveger seg rundt i klassen, de er nysgjerrig på hva vi tenker og hvordan vi forstår det vi holder på med. De er åpne for innspill. Da føler man at man er med og bidrar, at dette er veldig bra for alle.

På spørsmål om den individuelle oppfølgingen er viktig, svarer Maja at hun ikke synes det. Til tross for det mener hun at det er en fordel, men at det ikke er avgjørende. Hun er av den oppfatning at læringsutbyttet vil være større med en tettere individuell oppfølging. Det begrunner hun med at det vil skape større refleksjon, noe som igjen fører til at hun vil huske fagstoffet bedre. Likevel ser hun de praktiske utfordringene det vil være der hvor forelesningene består av store grupper av studenter. Flere av kvinnene fremhever at det er viktig at lærerne tar seg tid til å svare på spørsmål, både i forhold til innleveringer som skal gjøres og i forbindelse med forelesninger. For noen av de kvinnelige studentene oppleves lærerne som veldig perifere. De mener at medstudentene er viktigst for dem, og at studiet i stor grad er organisert slik at de skal samarbeide med andre studenter. Samtidig setter de pris på, og mener at den individuelle oppfølgingen er viktig. Det å kunne stikke innom til lærerne for å få faglig oppfølging, gir en trygghet og det motiverer. I løpet av studiet har studentene behov for faglig veiledning som de vet har god kvalitet, dette ønsker de å få fra en lærer. Dette ses også i sammenheng med å oppnå gode resultater.

Det er en sosial og en faglig dimensjon i relasjonene mellom studenter og lærere. De fleste studentene mener at den sosiale relasjonen ikke er av avgjørende betydning for hvilket læringsutbytte de vil få. Samtidig mener de at det er en stor fordel at lærerne bruker tid på studentene, bryr seg, svarer på spørsmål og er engasjerte. Vi så tidligere at de kvinnene som hadde vært med på sosiale turer ved oppstart av skoleåret, satte pris på at lærerne var med på disse arrangementene. Den sosiale dimensjonen får en glidende overgang til den faglige dimensjonen, og de griper inn i hverandre. Gerd Stølen (2007) mener at en kyndig lærer som vet hvilken situasjon studentene er i, vil være i stand til å vise forståelse og ta hensyn til dette. Voksne studenter har utfordringer som vil kunne legge noen premisser for hvordan innsatsen med studiearbeidet forløper. Videre har hun gjort funn som tyder på at et godt læringsklima innad i gruppen, både faglig og sosialt, der læreren viser omsorg for studentene, er med på å fremme trivsel. Hun beskriver læreren som en drivkraft og en tilrettelegger som skal ivareta det faglige og sosiale mangfoldet i gruppen (Stølen, 2007, s. 166-168).

4.2.3 Relasjoner og faglig støtte fra arbeidsgiver og kolleger

De av kvinnene som har en arbeidstakerrolle får kjenne på hvilken betydning støtte fra arbeidsgiver og kolleger har. Det er stor variasjon blant de kvinnelige studentene med tanke på hvilke arbeidsforhold de er tilknyttet i studieperioden. Det strekker seg fra å være «hjemmeværende» student på heltid til å være i full jobb med studiet finansiert av arbeidsgiver. Flere av kvinnene som er i jobb, sier at støtte fra arbeidsgiver og kolleger er viktig. Det ideelle er å få tilpassede oppgaver og at det blir tatt hensyn til at studiene krever tid. Slik beskrev en av kvinnene det:

Det at kollegene og arbeidsgiver er der og loser meg på mine utspill og backer meg opp er viktig. De tar hensyn til at jeg er under utdanning og gir meg ikke så mange saker. De legger til rette ved å høre på meg når jeg sier at det er nok. Dette kan jeg gi tydelig uttrykk for.

En annen som hadde et lederansvar på jobben i studieperioden, uttrykte seg på denne måten:

Fleksibiliteten blant kolleger er viktig. Det at noen kommer bort til deg og klapper deg på skuldra og sier «Bare glem det, jeg fikser det! Du skal bare dra på studiesamling». Det er kanskje akkurat når du tenker at det er nå det blir å skjære seg og at du ikke kan forlate. Du føler at de virkelig mener det på grunn av at de er der for deg. Hvis det ikke hadde vært sånn, hadde det ikke gått. Det ville vært mange skjær i sjøen hvis jeg ikke hadde hatt den støtten.

En av kvinnene som tok barnehagelærerutdanning samtidig som to andre kolleger, opplevde at arbeidsgiver følte at arbeidssituasjonen var sårbar når de dro på studiesamling. Dette var ikke noe arbeidsgiveren gav verbalt uttrykk for da de startet opp med utdanningen, men det resulterte i at de ble flyttet til hver sin barnehage da de skulle starte på 2. året av utdanningen. En slik handling betyr ikke at arbeidsgiver er negativ til at de ansatte tar utdanning, det handler om hvordan de skal organisere arbeidsstokken sin på en mest mulig hensiktsmessig måte for å få den daglige driften til å fungere optimalt. Flere av kvinnene sier at de oppfattet det slik at arbeidsgiverne var positive til at de ville ta utdanning, og at de satte pris på å få arbeidstakere som hadde faglig kompetanse. Ann-Kristin forteller at hun merket en umiddelbar endring når hun startet opp med studiet. Hun fikk en helt annen anerkjennelse i det miljøet hun jobbet i. Hun ble raskt tiltenkt nye arbeidsoppgaver og ble pålagt mer ansvar i jobben. De ønsket å støtte henne i det faglige, og hun opplevde det som veldig positivt at arbeidsgiver gav henne faglige utfordringer.

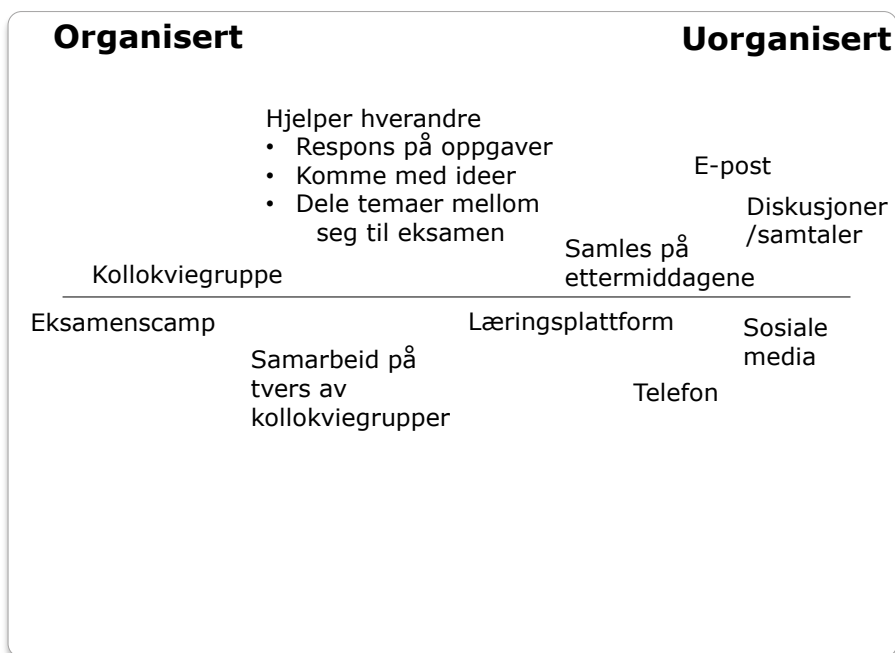
Kember påpeker at moralsk støtte, oppmuntring og det å vise interesse er viktig, selv om arbeidsgiver og kolleger ikke kan gjøre noe konkret for å hjelpe studenten med selve studiet. En arbeidsgiver som aktivt tilrettelegger for den ansatte som studerer, signaliserer at han verdsetter studentens valg. I mange tilfeller vil det komme arbeidsplassen til gode at de ansatte er interessert i å opparbeide seg kompetanse. Kember viser også til at enkelte arbeidsgivere kan opptre likegyldige og endatil er negativt innstilt til at de ansatte ønsker å studere. Det kan være demotiverende med en arbeidsgiver som ikke viser forståelse (Kember, 1999, s.117-119).

4.3 Relasjoner i studentmiljøet

4.3.1 Relasjoner og faglig støtte fra medstudenter

Det er ikke bare Kember og Stølen som fremhever betydningen av at fellesskapet mellom studentene er viktig. Også Knud Illeris (2003) mener at fellesskapet på gruppenivå vil gi god avkastning i forhold til oppøvelse av samarbeidsevner, men også med tanke på personlig og innholdsmessig læring. Han peker spesielt på verdien av å kunne gjennomføre oppgaver i fellesskap. I grupper vil noen studenter mestre større utfordringer enn hva som ville være mulig individuelt. Et forum som gir mulighet for studentene til å lufte sine tanker og ideer, og det å få tilbakemelding og høre utspill fra andre, skaper læring. Respons fra andre vil tilføre prosessen et bredere perspektiv. Illeris hevder at refleksjon over egen læring er vesentlig for studentene. Det å kunne tenke over, for eksempel ei forelesning, når denne er kommet litt på avstand, vil gi en metaforståelse for det aktuelle temaet og sannsynligvis føre til en mer vidtgående og generell læring (Illeris, 2003, s. 160-161).

Jeg spurte kvinnene i undersøkelsen om hvordan samarbeidet mellom studentene foregikk og hvilken betydning dette hadde for gjennomføringen av studiet. De aller fleste satte stor pris på samarbeid og en gjensidig delingskultur. Måten samarbeidet ble organisert på varierte. Det strakk seg ut over en akse fra aktiviteter som ikke trengte planlegging for å gjennomføres, og til aktiviteter som var nøye gjennomtenkt og krevde god planlegging for å kunne settes ut i livet. Dette er illustrert i figur 3 nedenfor. Det siste vil si at det dreier seg om samarbeid av en mer formell karakter, som for eksempel kollokviegrupper eller eksamenscamper hvor studentene samles på et sted, overnatter sammen og forbereder seg til eksamen.



Figur 3 Organisering av samarbeid

Diskusjoner og faglige samtaler rundt lunsjbordet er eksempler på uformelt samarbeid som også ble verdsatt av studentene. Maja beskrev de uformelle samtalenes på denne måten:

Vi kan diskutere innholdet i forelesningene, gå igjennom dagen og hva vi syns. Har vi lært noe nytt, og hvilke tanker fikk du rundt det hun [foreleseren] sa? Man bearbejder det mye bedre. Det tror jeg ganske bestemt.

Studentene profiterte på å bruke tid på å reflektere over hva de opplevde gjennom forelesningene. De tok med seg de faglige temaene ut av forelesningssalen og pratet uformelt og fritt om dette sammen med medstudenter. Den sosiale dimensjonen inspirerte og støttet opp om læringen. Marita mente også det var motiverende og lærerikt å kunne diskutere fag uformelt med medstudentene:

Det å dra på samlinger og treffe medstudenter, og å kunne samtale rundt oppgaver vi hadde, syns jeg var veldig inspirerende. Det å «brainstorme», ved å diskutere med de andre hva som var lurt... De der samtalenes var veldig bra!

Noen av kvinnene kjørte bil sammen når de skulle til og fra studiesamlinger. De satt da sammen i flere timer, og det ble god anledning til å diskutere fag og aktuelle problemstillinger knyttet til studiet. Ellen var glad for å kunne bruke pendlingen til noe konstruktivt:

Det ble ofte til at vi diskuterte ting vi hadde lest. De turene var nok med på å gjøre at det hjalp masse i forhold til det faglige. Fordi vi fikk diskusjoner: «Hvordan tolket du det, og hva tenkte du om det?» Så det tror jeg har vært et pluss.

Silje «samkjørte» også med noen av medstudentene, og hun synes de fikk mye igjen for å utnytte timene i bilen til disse uformelle faglige samtalene:

Vi var mange som kjørte i lag, og vi byttet på å kjøre. De var egentlig ganske sosiale, de bilturene. Vi pratet mye fag i tillegg på turene. Så vi hadde gode samtalepartnere, og jeg lærte mye av de samtalene. Det lærer man nesten like mye av som gjennom bøker. Det er greit med teori, men de samtalene var så viktige. Og de fikk vi allerede på bilturene.

I mellom disse ytterpunktene, uformelle samtaler og eksamenscamper, finnes det en rekke samarbeidsmåter som blir benyttet av studentene. Sosiale medier er en arena hvor mange studenter treffes. Facebook er det nettstedet som flest nevner i denne undersøkelsen, og som har en lav terskel for å dele tanker, ideer, dokumenter, linker på faglitteratur og å gjøre avtaler. Det er vanlig å opprette faggrupper innad på de ulike studieretningene, slik at studentene enkelt kan holde kontakt med hverandre mellom samlingene. Jeg spurte studentene om ikke det hadde vært greit å bruke læringsplattformen som studieinstitusjonen allerede har til dette formålet, men mange var av den oppfatning at det ville være for tungvint. På Facebook er sannsynligheten til å treffe medstudentene større. Her var «alle» pålogget, enten aktivt eller passivt, og enklere å få tak i. Vera forklarer hvordan samarbeidet på et samlingsbasert studium for hennes del forløp mellom samlingene:

Det gikk rett og slett veldig mye i sosiale media. Det var jo ikke gjennom Fronter. Det var ikke enkelt å samarbeide som kollokviegruppe gjennom Fronter, hvis du hadde et prosjekt som skulle innleveres og vi var på hver vår plass. Vi klarte ikke å sitte inne på Fronter å diskutere alle samtidig. Det var en umulighet, det var faktisk lettere å sitte på Facebook og kommentere på chatten. Det var kanskje for at på Facebook var vi mer enn på Fronter. Vi var sikkert ikke flinke nok til å bruke det, og jeg opplevde ofte problemer med bruken.

Noen av kvinnene studerte på studieinstitusjoner der det var obligatorisk å bruke læringsplattformen til nettmøter, i tillegg til å være aktiv i diskusjonsforum. De hadde gode erfaringer og var veldig fornøyd med det. De ble «tvunget» til å benytte læringsplattformen, og opparbeidet seg erfaring med hvordan den effektivt kan brukes. Men også disse brukte

sosiale medier og da spesielt Facebook som møteplass for faglige diskusjoner og til å gjøre avtaler med medstudenter.

En annen form for støtte studentene gav hverandre, var å hjelpe hverandre ved å gi respons på oppgaver og tekster. De kom med ideer og faglige innspill hvis noen følte at de trengte det. Som forberedelse til eksamen delte noen temaene seg i mellom for å lette arbeidsbyrden til den enkelte. Ofte møtes de, eller ble igjen etter endt studiedag på skolen og samarbeidet om arbeidskrav og oppgaver. Noen inngikk mer forpliktende samarbeid gjennom kollokviegrupper som enten ble satt sammen av studieinstitusjonen eller av studentene selv. Her varierte både sammensetning og samarbeidsform. Noen ble pålagt et samarbeid fra studieinstitusjonen som også satte sammen gruppene. Andre stod fritt til å velge både form og innhold selv. Britt forteller hva samarbeidet med medstudentene betyr for henne:

Det er kjempeviktig! Det gjelder jo også ute i felten. Sammen er vi sterke, teamarbeid er veldig viktig! Jeg var veldig heldig å bli tatt med i ei kollokviegruppe som allerede var etablert. Vi delte arbeidsoppgavene mellom oss sånn at man ikke gjorde alt alene. [...] Vi møttes og leste i lag, blant annet til eksamen, vi pugget og spurte hverandre. Vi hjalp hverandre, og jeg tenker at delingskultur er kjempeviktig. Jeg blir ikke god alene, jeg blir god i lag med noen. Klarer jeg å snakke med noen for å gjøre dem gode så gjør jeg meg selv god samtidig. Det å snakke om faget gir meg mye mer enn å sitte og lese ei bok.

Hanne mener at samarbeidet og den støtten kollokviegruppen har å by på hadde en positiv betydning for gjennomføringen av studiet:

Det hadde ganske mye å si. Hvis man skulle gjøre alt aleine hele tida så får man verken samarbeid eller tilbakemelding fra andre. Hvis man ikke får tilbakemelding, hvordan skal man da utvikle seg? Skal man kjøre enmannsopplegg er det vanskelig å vite; gjør jeg det riktig eller gjør jeg det feil? Vi backet opp hverandre, hvis det var noen som hadde en nedtur og kanskje tenkte at dette blir for tøft, så hjalp vi hverandre. Det hadde bra mye å si, de gruppene vi hadde. Vi utviklet hverandre, vi dro ikke hverandre ned.

Kvinnene finner faglig støtte i samarbeidet som de har med sine medstudenter. Terskelen for å ta kontakt er lav, noe som kan skyldes studentenes bruk av sosiale medier i studiehverdagen. Det er tydelig at den faglige støtten og den personlige støtten som de opplever, går hånd i hånd. Relasjonene som oppstår er med på å bygge et fundament av trygghet som påvirker selvbilde og trivsel. De fleste kvinnene ønsker å ta del i det faglige fellesskapet, og det kan synes som at denne formen for støtte er av stor betydning for å løse faglige utfordringer og for

å klare studieprogresjonen. Grepperud og Rønning viser til resultater (Roos 2002) hvor de konkluderer med at faglig hjelp og samarbeid mellom studenter ser ut til å fungere best der det er opprettet kollokviegrupper eller samarbeidsgrupper som har jevnlig fysiske møter. Også for disse var samarbeid tillagt stor betydning, spesielt blant studenter som fulgte lengre profesjonsutdanninger (Grepperud & Rønning, 2007, s. 116-117). I min undersøkelse er det mest hensiktsmessig for studentene å møtes fysisk når de treffes på studiesamlinger. Grunnen til det er åpenbart at de bor spredt ut over et stort geografisk område. Men til tross for det klarer de å gjennomføre kollokviegrupper og eksamenscamper når viktige arbeidsoppgaver og eksamener krever det. I Grepperud og Rønnings undersøkelse viser det seg at når studentene har behov for hjelp, henvender de seg først og fremst til sine medstudenter framfor lærere eller veiledere (Grepperud & Rønning, 2007, s. 116-117). Det er med på å bekrefte mine funn som peker mot at relasjonene til medstudenter er av meget stor betydning.

En viktig forutsetning for at det skal være et godt læringsklima i gruppen, er at samspillet er positivt. I grupper som settes sammen for å utføre spesifikke oppgaver, er det alltid en fare for at det kan utvikles defensive holdninger som hindrer gruppemedlemmene i å få brukt sine intellektuelle ressurser og ferdigheter. Deltakerne går inn i denne type samarbeid med ulike forventninger og forutsetninger. Om forventningene ikke innfris, kan det oppstå et klima innad i gruppen som kan oppleves ubehagelig, og som igjen fører til at samarbeidet ikke blir konstruktivt. Som tidligere nevnt har studentene i denne undersøkelsen samarbeidet på ulike måter, og gruppene har blitt satt sammen på forskjellige måter. Noen studenter har funnet hverandre i løpet av studietiden, andre har blitt satt sammen i grupper av studieinstitusjonen og noen har opplevd begge disse organisatoriske måtene å danne grupper på. Andre har slitt med å finne «sin plass» fordi det har vært etablerte grupper der allerede som ikke har vært enkle å komme inn i. Hanne forteller at studieinstitusjonen satte sammen grupper med en gang de startet studiet. Hun var i samme kollokviegruppe gjennom hele studietiden, og sier dette:

Det kan jo kanskje diskuteres hvor heldig det var at vi var samme gruppe i tre år. Det kunne jo gått helt skeis. Vi var vel til tider dritlei hverandre, men det gikk greit. [...] Egentlig gikk det veldig greit, vi utviklet hverandre, vi dro ikke hverandre ned.

En annen av kvinnene gjør seg følgende refleksjoner:

Det er jo ikke alle mennesker man samarbeider like godt med. Noen mennesker samarbeider man veldig godt med. Andre mennesker samarbeider man greit med, og noen mennesker er det veldig utfordrende å samarbeide med. I en studiesituasjon så blir du på en måte noen ganger satt i grupper som du ikke velger selv, og det kan være utfordrende. [...] Det fungerte bra så lenge vi fikk velge selv hvem man skulle samarbeide med. Når du blir presset inn i lag med noen, så er det straks vanskeligere. Hvis du får ei kollokviegruppe som fungerer.... Du behøver ikke nødvendigvis å gå like godt overens med alle, men man kan jo jobbe sammen. Det handler om at du ser at du faktisk kan jobbe sammen med mange forskjellige mennesker uten de store utfordringene, men så har du en person som veldig veldig få klarer å samarbeide med. Da tenker jeg at da er det kanskje ikke du som har de store samarbeidsproblemene, da er det kanskje den personen. Og den personen, tenker jo jeg, vil være en sånn student som uansett vil bli på siden. I ei kollokviegruppe vil den personen bidra minimalt. Det vil skape en irritasjon hos de andre som gjør det de skal og jobber sammen. Men samtidig så vil det ikke få den store betydningen. Jeg liker å tro at alle på min studie hadde noen å samarbeide med. I ei gruppe der det ikke er sånn at du automatisk har noen å samarbeide med, vil ei kollokviegruppe som er satt sammen av studieinstitusjonen, være bra. Fordi at da har du noen å jobbe sammen med. I min situasjon følte jeg at det var noen naturlige grupperinger. Innenfor den store gruppen var det noen små grupper og innenfor de små gruppene var det noen enda mindre grupper. Alle hadde noen å jobbe i lag med, de som ønsket det.

Noen av studentene har også opplevd at de har tatt enkelte fag eller emner på studieinstitusjoner hvor de ikke har opparbeidet seg relasjoner til medstudenter på grunn av at de har tilbrakt liten tid på stedet. Da har det vært vanskelig å få til et samarbeid og komme inn i etablerte grupper. Marita forklarer det på denne måten:

Hvis skolen hadde satt opp noen kollokviegrupper på emnet mitt, så hadde jeg hatt noen å samarbeide med. Men der var de jo allerede en gjeng som samarbeidet. Jeg mener at samarbeid er viktig for studiet. Når du kommer ut i arbeidslivet må du jobbe sammen med andre.

Det er ikke alle kvinnene i undersøkelsen som har samme oppfatning av det faglige samarbeidet. En av studentene, Tiril, opplevde det som stressende å måtte samarbeide med andre. Hun og en medstudent skulle levere en eksamen sammen, og dette opplevde Tiril som et stressmoment. Hun ville gjerne prestere bra, men var redd for å presse medstudenten til å måtte yte mye mer enn det hun vanligvis ville gjort. Generelt var Tiril av den oppfatning at hun foretrakk å jobbe for seg selv. En av grunnene til det var at hun hadde inntrykk av at de andre ikke syntes det var så greit å jobbe sammen med henne siden hun alltid hadde forberedt seg veldig godt, noe hun hadde mulighet til fordi hun ikke hadde jobb ved siden av studiene. Det beskriver hun på denne måten:

Det har ikke vært så mye samarbeid. Du kan bli satt til å gjøre gruppeoppgaver, eller å diskutere i grupper, da samarbeider man jo. Og så samarbeider man når man er i praksis. Så finner man heller på andre ting når man skal være i lag på ettermiddagene. Hvis jeg skal jobbe med skolearbeid så vil jeg heller gå på hybelen og sette meg der. Jeg jobber best alene. Da får jeg fred, jeg må konsentrere meg, og da vil jeg helst være i fred. Så kan noen andre sette seg på biblioteket i lag. Man er forskjellig i forhold til hvordan man lærer best. Så for meg har det ikke vært så mye samarbeid om det faglige. De kjenner meg, de jeg studerte sammen med. De vet at jeg liker å gjøre ting bra og gjerne jobber mer enn normalt og det er ikke sikkert at de syns det har vært så artig å samarbeide med meg heller. En som alltid har lest og alltid har et godt svar.

4.3.2 Relasjoner og personlig støtte fra medstudenter

Allerede ved studiestart får kvinnene kjenne på betydningen av relasjoner. Når de blir bedt om å beskrive sin første studiesamling, får jeg høre om hvordan det føles å møte opp på en studieinstitusjon hvor de fleste ikke kjenner noen av medstudentene fra før av. De beskriver følelser som: glad, spent, nysgjerrig, privilegert, overveldende, skummelt og stolt. Flere av kvinnene syns det er spennende å skulle få møte nye mennesker som er i samme situasjon som dem selv. Maja beskriver det slik:

Jeg følte meg glad og spent, veldig nysgjerrig. Samtidig så møtte jeg ei som hadde akkurat samme studieplaner framover som meg. Vi har slått følge hele veien. Hun gjorde min opplevelse med studiet til noe mer interessant. For da hadde jeg noen jeg skapte en god relasjon til, som jeg kunne dele opplevelser med.

Ellen var også veldig spent, og hun følte seg som en dårlig mor siden hun forlot familien, hun sier:

Det gjorde det lettere at jeg så at det var såpass mange som var «opp i alder», og at de fleste hadde familie. Det hjalp på.

En annen av kvinnene, Marita, opplevde det som ganske overveldende og skummelt:

Det å studere og begynne på nytt i voksen alder er jo.., det er mange ting. Du har det faste som du kjenner. For det første å reise fra familien og være borte fra ungene mine, det var ei utfordring. Det og ikke vite hvor du skal, hvordan er medstudentene dine? Hva er høyere utdanning, hvordan foregår det? Alt var jo helt nytt. Jeg husker når jeg kom inn i den store gymsalen at jeg syns det var overveldende. Absolutt! Og bare nye fjes, det var ei som jeg hadde sett før i hjembyen min. Ellers var det ingen jeg kjente, men jeg havnet nå i lag med ei som var i samme båt og det viste seg at vi skulle gå på det samme. Så ble vi delt i grupper, og vi hadde noen gruppeoppgaver den første dagen

som gjorde at det ble litt lettere. Det syns jeg var bra! De hadde laget oppgaver som gjorde at vi måtte rundt på skolen sånn at vi ble litt kjent i gangene og fikk vite litt hvor ting var, selv om alt var veldig stort, så det hjalp på. Jeg syns opplegget var ganske greit, det syns jeg. Og jeg følte meg litt tryggere neste gang jeg skulle på samling i forhold til hva det var man skulle gjøre der oppe. Jeg var blitt litt mer kjent, både i gruppa, med medstudenter og skolen. Og du oppdager når du er voksen, du kanskje reflekterer ikke så mye over det når du er ungdom, at du treffer jo stort sett bare trivelige folk overalt. Det handler kanskje litt om hvordan du er selv også, om du er åpen og imøtekommende og at du ønsker å ha kontakt, og at du viser det, så er det alltså noen som både vil studere i lag med deg og samarbeide. Det syns jeg var veldig greit.

Vi ser her eksempler på at kvinnene har blandede følelser i forbindelse med oppstart av studiet. Det knytter seg spenning, usikkerhet og undring til denne nye situasjonen, og de setter stor pris på den relasjonen de knytter til medstudenter. Relasjonene innbyr til trygghet og samhold. De har noen å dele opplevelser og erfaringer med, og det føles trygt å komme på studiesamling når de vet at de har medstudenter der som er i samme situasjon som dem selv. Følelsen av å være alene forsvinner når de oppdager at det faktisk er mange andre som er «i samme båt», og som har samme mål. Dette samholdet kan vise seg å være uvurderlig når det kommer til å klare å gjennomføre studiet. David Kember (1999, s. 120) avdekket i sin undersøkelse at den støtte studenten får fra sine omgivelser er av stor betydning, og at medstudenter kan spille en avgjørende rolle for hvordan studentene takler studiet. Han hevder at støtte fra studiekamerater som er i samme situasjon, og som har de samme opplevelsene, er viktig for å klare seg gjennom studiet. Hjelp og motivasjon fra noen i samme studiegruppe kan være de faktorene som gjøre at studenten velger å fortsette når lysten til å gi opp melder seg. Gerd Stølen (2007, s. 250) er inne på noe av det samme når hun påpeker hvor viktig det er at det legges til rette for en god læringssituasjon, samt læreprosessen betydning. Som ansatt ved Universitetet i Tromsø, har hun de siste årene veiledet og forelest for studenter på høyskole- og universitetsnivå. Hun har erfart at de sosiale prosessene og hvordan studentene fungerer i sine grupper, er viktig for læringssituasjonen. Også hun mener at trygghet og fellesskap virker inn på studentene, og at det er verdifullt med en god oppstart ved studiets begynnelse: «Det er da premisene for vårt faglige og sosiale liv legges.» (Ibid., s. 250). Nettopp dette bekrefter studentene i min studie når de beskriver hvordan de kommer til første studiesamling og er både spente, overveldet og usikre. De blir glade når de finner ut at det er flere der som er i samme situasjon, og de setter pris på de nye kontaktene de knytter. Disse første møtene er avgjørende for fortsettelsen av studiet, og opplevelsen av trygghet kommer når relasjoner er etablert og studentene føler seg ivaretatt av studieinstitusjonen. Flere av

kvinnene trekker frem måten de ble møtt på av studieinstitusjonen som viktig. Bli-kjent-aktiviteter og sosiale arrangementer er noe som de husker som positivt. En av studentene forteller om første skoledag med en overnattingstur som studieinstitusjonen arrangerte for å skape et godt sosialt miljø blant studentene. Hun sier:

Det var veldig bra! Jeg tror det var første året det ble arrangert, og lærerne var enige om at dette var noe som måtte gjøres hvert år. Det var veldig vellykket!

Etter at kvinnene blir vant med den nye situasjonen, beskriver mange studiesamlingene som en «husmorferie», hvor de får treffe medstudenter og være sosial og faglig på samme tid.

Marita forklarer det slik:

I begynnelsen var det veldig tøft, det syns jeg. Det å måtte pakke i bilen på søndagen og begynne å kjøre til studiesamling, og vite at du ikke kom hjem igjen før fredagen, det var kjipt. Men man venner seg jo til det. Og så er det litt med det at når du ser at det går greit hjemme... Selvfølgelig var det noen telefoner med gråting fra barn. Det ble på en måte to separate ting. Etter hvert syns jeg ukene hvor jeg var på studiesamling var kjempefin, det å ha det fellesskapet med studentene, det å være på samlinger, møtes, prate, forelesningene, det var spennende, interessant og artig. Også den sosiale biten med medstudentene, det at vi var ute og spiste og vi satt og jobbet. De ukene var veldig givende selv om det å dra fra familien var tøft, så syns jeg det var tøffest de første gangene. Jeg så jo etter hvert at det gikk greit hjemme. Når jeg kom hjem på fredagene var ikke huset og familien i oppløsning. De hadde klart seg!

Men ikke alle klarer å venne seg til den nye situasjonen like fort, Ellen syns det var forferdelig å være borte ei uke fra barna, men også hun tilpasser seg studenttilværelsen og det å måtte reise fra familien:

De to første årene var det helt forferdelig. Hvis jeg koste meg, fikk jeg nesten dårlig samvittighet for det. Det var sånn at jeg tenkte: «Nei, hvorfor sitter du her og flirer, du skal jo ikke flire, du har jo faktisk forlatt hjemmet!» Så ille var det, og i starten så var det sånn at jeg ville bare dra hjem med en gang, altså uka kunne ikke gå fort nok. Jeg gikk med mye dårlig samvittighet, men det gikk bedre for hvert år. Siste året syns jeg faktisk det var bare deilig! Men det tok litt tid å skulle tørre å si det. Det ble nesten som en liten ferie.

Vi ser her at selv om kvinnene syns det er tøft å måtte forlate barna de ukene det er studiesamling, så klarer de etter hvert å finne en måte å takle det på. De ser at barna har det bra og er trygge, da kan de selv også mer falle til ro i sin nye studentrolle og etter hvert nyte

den. I mange tilfeller handler det om å klare å gi slipp på den kontrollen de er vant med å ha i hjemmet, og å kunne overlate ansvaret til de som er igjen hjemme. De trives som studenter, og de verdsetter både det faglige innholdet i studiet og det sosiale fellesskapet de er en del av. Vennskapet med medstudentene er blitt viktig, og de gleder seg til å treffe dem igjen og ser fram til samværet som de har under studiesamlingene. Jeg finner likhetstrekk hos Michalinos Zembylas (2008, s. 77-79), som har studert hvordan studenter på et nettbasert studium som strekker seg over et år, opplever sin studiesituasjon blant annet i forhold til egne følelser. Studentene hos Zembylas viser en rekke positive følelser da de starter opp med studiet. De beskriver glede, entusiasme og opprøpmthet. Noen er stolte for å ha fått plass på studiet, og de er takknemlige for å ha fått muligheten til å delta på et nettbasert studium. Selv om studentene her i utgangspunktet ikke treffer hverandre fysisk, gir de uttrykk for at de setter stor pris på den kommunikasjonen de har med medstudenter og forelesere. Noen av studentene beskriver relasjonene til medstudenter som nære, og de finner støtte til å klare å handtere stress som de opplever i forbindelse med studiene gjennom den kontakten de har med hverandre. På grunn av den følelsesmessige støtten studentene opplever, føler de en trygghet og et fellesskap i studiet. Den reisen de gjør, gjør de sammen. Ikke alle nøyter seg med å møtes via Internett, men arrangerer også møter av fysisk karakter. Også disse studentene opplever støtte av både faglig og personlig art. Det blir også uttrykt overraskelse over at de relasjonene som etableres og den støtten som oppleves ved et nettbasert studium, blir så sterke. Det var ikke forventet ved studiestart. Det opplevdes også som støtte og anerkjennelse når det hver dag lå «mail» fra medstudenter og/eller forelesere i «mailboxen». Grunnen til det er at da følte de at de betydde noe for noen andre, noen hadde tenkt på dem og «tatt seg bryet» med å sende en mail og delt noe faglig med dem.

Ann-Kristin, som hadde et nyfødt barn, beskriver de relasjonene og den støtten hun hadde i medstudentene som veldig viktig. Hun er takknemlig for at de så henne og verdsatte henne. Det viste de ved å komme hjem til henne når de skulle lese sammen på ettermiddagene, slik at det skulle være enklere for henne med amming, bleieskift og soving. Hun sier:

De så at det var ikke bare for meg å pakke ungen ned og komme meg ut til de andre. De var veldig rause og så at jeg var veldig slagen og trengte å komme meg etter en fødsel. Hadde det ikke vært for den støtten der altså, jeg vet ikke om det hadde gått. Det var kjempegodt!

Det Ann-Kristin her opplever, handler om anerkjennelse, akkurat som studentene hos Zembylas. At hun blir sett og føler seg verdsatt, er to grunnpilarer i relasjonsbygging (Spurkeland, 2011, s. 74). Medstudentene viser henne omtanke og oppmerksomhet, og dette ledsages av en konkret handling, nemlig at de kommer hjem til henne for å studere. Ofte handler vår sosiale deltakelse om valg vi gjør. Vi kan velge å delta aktivt og prøve å knytte bånd og relasjoner til de vi omgås med. I en studiesituasjon treffer vi mange ulike mennesker, og disse kan, representere en trygghet og innby til et uerstattelig fellesskap. Silje sier at hun valgte å være en del av det sosiale miljøet, og at hun på studiesamlingene tilhørte en gruppe som gjorde mye sosialt sammen. Dette oppfattet hun som viktig for trivselen. I tillegg påvirket dette studiehverdagen hennes på en positiv måte ved at hun fikk selvtillit i klasseromsituasjoner. Hun hadde mange venner der, og følte seg trygg til å komme med sine ytringer og tanker. For Britt var situasjonen en annen. En periode av studiet var hun gravid, og hun valgte å trekke seg helt ut av det sosiale miljøet på grunn av at hun var i veldig dårlig form og hadde mer enn nok med å være gravid og student. Til tross for dette mener også Britt at det sosiale miljøet har mye å si for studiehverdagen, spesielt når det er slik at studenten oppholder seg på en annen plass enn der de har hjemmet sitt. Det å kunne gå ut å spise og prate i lag og ha en god tone til medstudentene var viktig. Men for hennes del hadde studiet mest fokus.

4.4 Egenutvikling og habitus

I boken, *Den usynlige student* (Roos & Grepperud, 2007), viser forfatterne til at studentene i deres undersøkelse mener at de gjennom høyere utdanning har fått mer innsikt og kunnskap. Deres evne til kritisk tenkning har økt, og den kunnskapen de har fått stikker dypere enn teoretiske perspektiver som begrenser seg til spesifikke fagområder. Et av resultatene etter endt utdanning for disse studentene, var at de gjerne ønsket seg mer utdanning. De følte et behov for, og var motivert for mer kunnskap og ytterligere egenutvikling. Dette har en sammenheng med økt selvfølelse og den mestringsfølelse som studiene har gitt dem (Roos & Grepperud, 2007, s. 145-147). Jeg finner igjen de samme svarene hos kvinnene i min undersøkelse. De mener at de på ulike sett har endret seg, og har hatt en egenutvikling som følge av studiene. Økt selvtillit og trygghet, både i yrket og personlig, er noe av det som nevnes i denne sammenhengen. Det har gjort noe med dem, og flere nevner at de føler stolthet over å ha klart studiene, og at de nå sitter igjen med en formell kompetanse. Å bli spurt til råds og kunne bidra innenfor sitt fagfelt, gir en god følelse. I faglige diskusjoner bidrar utdanningen og bakgrunnskunnskapen deres til en trygghet til å kunne hevde sin rett. En av

kvinnene sier at utdanningen har gitt henne ryggrad og legitimitet i faglig sammenheng. Hun har fagkunnskapen i bakgrunnen, og for henne er det et trygt fundament å stå på i slike situasjoner. Sammenhengen mellom selvbilde og utdanning forklarer hun på denne måten:

Det gjenspeiler hvem du er, og hvem du ønsker å fremstå som. Det gir deg mer ryggrad og mer legitimitet. Jeg har faget i bakgrunnen slik at jeg kan argumentere og begrunne. Du er trygg og så har du forskning i ryggen og ulike argumenter som du kan ta fram.

Det denne kvinnen nevner kan for noen føre til at de blir hørt og lyttet til på en annen måte enn tidligere. Her kan det dras paralleller til Bourdieus begrep kulturell kapital, som i dette tilfellet viser seg i en institusjonalisert form. Gjennom utdanningen oppnår de en verdiøkning på dette feltet ved at de tilegner seg ny kunnskap. Denne formen for kapital er verdifull innenfor de felt hvor kvinnene beveger seg. For noen har interessefeltet utvidet seg, og de ser omgivelsene og menneskene rundt seg i et annet lys. Høyere utdanning er en personlig reise som gir studenten selvinnsett og utvider horisonten i forhold til verden omkring. Mange av kvinnene ser også at utdanningen gjør dem godt, at de får større tro på seg selv. På spørsmål om det er en sammenheng mellom selvbilde og utdanning, svarte en av kvinnene på denne måten:

Ja, absolutt! Jeg kjenner jo det selv. Det har masse å si. Jeg tror man kan sette likhetstegn ved det. For mitt vedkommende så har det gjort meg veldig godt. Jeg vet jo ikke, jeg kunne kanskje ha gjort noe annet og også fått en... men det er jo bare å ha den muligheten, å gjøre noe for meg. Ikke sant, noe som er viktig for meg. Så jeg vet ikke om det må være høyere utdanning, men det var det det var i mitt tilfelle. Å kunne sette seg selv litt først, uten å sette til sides noen andre, og kunne prioritere seg selv litt. Jeg er jo blitt noen ting, og det er viktig for meg. Så jeg tror det har mye å si for selvbildet, at man får det til, og at man er noen ting. At man kan ta folk i handa og si at «jeg er lærer», når de spør. Jeg har faktisk gjort det! Jeg er noe, ikke bare mamma. Jeg er ikke bare gift med mannen min. Jeg er ikke bare den lille kona til mannen min eller mammaen til ungene mine. Jeg tror det har mye å si. Jeg er noe selv, og det tror jeg er bra for de rundt meg også. Det er ikke sikkert at de savnet noe før, eller at det var galt før, men jeg tror de merker det at jeg har vokst på det, rett og slett.

I dette sitatet gjør Bourdieus kapitalbegrep seg gjeldene. Det er flere av kvinnene som er inne på hvor viktig det er for dem «å bli noe», og det oppnår de gjennom at de tilegner seg ny kunnskap. De får en profesjon, en tittel, som resulterer i at deres status øker, noe som igjen genererer symbolsk kapital. For noen blir det lettere å hevde sin rett og sine meninger når de har en teoretisk bakgrunn for det de sier:

Jeg føler at det er bedre å si at jeg jobber som lærer, at jeg er utdannet lærer. Det føles bedre for meg enn å si at jeg jobber som ufaglært, eller at «jeg er nå bare vikar». Jeg føler at det gjør noe med meg, jeg synes det er godt å vite. Så føler jeg at jeg er litt stolt av det også. Også i jobbsammenheng føler jeg at det er lettere for meg å komme med synspunkter og ha meninger om ting, enn når jeg var ufaglært. Det er lettere å bli hørt. Om det bare har med meg selv å gjøre, at jeg føler at jeg har mer rett til å mene noen ting for at jeg har jo faktisk gått på skole, det vet jeg faktisk ikke om det bare er jeg selv som har laget den, eller om det faktisk er sånn. Men for all del, det må ikke høres ut som at jeg... vi er jo helt avhengige av de ufaglærte og assistentene. Og jeg mener at alle gjør vi et valg for hvor du vil være.

Marita forklarer sammenhengen mellom selvbilde og utdanning på denne måten:

Det er mulig at selvbildet har endret seg på den måten at du ser at du faktisk får til mange flere ting. Du klarer mer enn du kanskje trodde i utgangspunktet. [...] Det at du ser at ting går ganske mye lettere enn hva de gjorde første gangen du gikk på skole, det gjør jo at du føler at dette får jeg til. Okei, jeg kan faktisk noe! Okei, dette var ikke så dumt allikevel!

Etter at den høyere utdanning er fullført, sitter studentene igjen med mye kompetanse på sine fagfelt. Kvinnene i denne undersøkelsen har selvfølgelig ulike tanker og oppfatninger om hva utdanningen har gjort med dem. Noen sier at de er blitt mer bevisst sin egen rolle og det ansvaret og den påvirkningskraften de har i yrket sitt. De er mer reflektert, og det er enklere å akseptere at andre ikke mener det samme som dem. De opptrer annerledes i diskusjoner, betrakter samtalepartnere på en annen måte enn tidligere, fordi utdanningen har endret dem. En av kvinnene sier at hun merker at hun stadig er på søk og opplever seg selv som rastløs. Grunnen til det er at hun i større grad enn tidligere søker etter kunnskap som hun ønsker å fordype seg i. En annen sier at hun etter utdanningen føler seg mer som et helt menneske. I jobbsammenheng blir hun oftere spurt til råds, noe som hun mener er positivt for hennes selvbilde. Hun føler seg sterkere og som en betydningsfull person. Flere av kvinnene forteller at de gjerne ønsker å ta mer utdanning hvis forholdene blir lagt til rette for det.

4.5 Forsakelser

I forbindelse med den nye livssituasjonen kvinnene er kommet i på grunn av studiene, opplever alle at de må gjøre noen offer og forsakelser underveis i denne perioden. Dette kan oppleves som utfordringer. Disse kan kategoriseres under familie, økonomi, venner og egenaktivitet. I Kembers studie kommer det fram at familietid ofte blir skadelidende under

studiene, og at studentene prøver å balansere studietid og familietid. Enkelte var også uforberedt på at de måtte gjøre noen offer på den sosiale arenaen, hvor de møtte krav fra venner som kolliderte med deres behov for studietid. Ikke alle hadde tid til å prioritere venner i denne perioden, og noen opplevde at medstudenter erstattet gamle venner (Kember, 1999, s.117-120).

4.5.1 Familien

Kvinnene i min studie ser ut til å være veldig bevisst på at studiene skal gå minst mulig ut over familien. De opplever at de må begynne å prioritere tiden sin på en annen måte enn tidligere. Likevel er det ikke til å unngå at all den tid som går med til studier og reiser også virker inn på familien. Det så vi eksempler på tidligere, der noen barn reagerte med savn og sykdom på grunn av mors fravær. En av kvinnene forteller at hun føler at hun gikk glipp av mye av småbarnsperioden med det barnet som ble født under studiet. Blant annet syns hun at fødselspermisjonen ble forsaket, fordi hun i denne perioden måtte bruke mye energi på studiene. En annen kvinne som også fikk barn under studiet, beskriver det som tøft å skulle kombinere rollene som student og småbarnsmor. Det endte med at hun tok et helt år permisjon for bare å være mamma til den minste babyen:

Det var derfor jeg tok en pause. Men jeg er veldig glad for at jeg gjorde det. Jeg tenkte at «Nei, dette er ikke greit!» Vi tok timeout og tenkte på hva vi kunne gjøre, og hvilke løsninger som var aktuelle. Vi fant en god løsning på det. Hun (babyen) fikk være hjemme et ekstra år. Jeg tok helt fri det året, jeg jobbet ingenting. Jeg var bare hjemme i lag med henne og tenkte at jeg klarte ikke.... Jeg måtte få henne nærmere, jeg følte at hun var blitt skjøvet lengre og lengre bort. Løsningen syns jeg var veldig grei.

Som tidligere nevnt har Agnete Wiborg (2003) gjort en studie av unge studenter fra distriktene i høyere utdanning. Kvinnene i Wiborgs undersøkelse ønsker å utsette å få barn på grunn av studier. De er ikke avvisende til å stifte familie og få barn, men de tenker at barn i den livsfasen de er i, vil begrense dem for mye. Det kan ses i sammenheng med at de ønsker å være fri og ha mulighet til å ta utdanning. Deres erfaringer fra bygda har lært dem at det å få barn tidlig, vil medføre tap av kontroll over egen tid, noe som igjen vil føre til at de mister kontrollen over egen fremtid. Det vil si at de både geografisk, og med tanke på sosial mobilitet, mister muligheten til å komme seg videre (Wiborg 2003, s. 78-80). For disse kvinnene er utdanning nøkkelen til å komme seg videre, det er en frigjøringsprosess, og de får en mulighet til å skape avstand til dem eller det de ønsker å reise i fra (Wiborg 2003, s. 124). For kvinnene i min undersøkelse er ikke barn noe hinder for å skaffe seg en utdanning, men

det krever nøye planlegging og tilrettelegging for at de skal begi seg ut på årelange studier. Det er vanskelig å se for seg hvordan studiene kommer til å influere på dagliglivet. I motsetning til Wiborgs studenter har ikke disse noe ønske eller behov for å frigjøre seg eller søke seg ut og bort. Tvert i mot ønsker de å gjøre alt som står i deres makt for at barn, familie og studiehverdag skal fungere best mulig sammen. Som vi ser i eksemplet over, der en av kvinnene velger å ta et år permisjon fra studiene, er viljen til å gjennomføre stor, men hensynet til barna settes aller først. Vi ser en familie som tar konsekvensene av at det er blitt ubalanse i tidsfordelingen mellom familie og studier. Det er ikke noe alternativ å skulle gi opp, det handler om å finne løsninger som er smidige og som leder fram til mål, både hva familien og studiene angår. En god løsning for en familie er ikke nødvendigvis en god løsning for en annen familie. Hver familie har sine utfordringer og sine behov. I denne perioden kreves det at dialogen hos de involverte partene er god for å unngå misforståelser og problemer, og det er som hos Kember (1999), nødvendig å balansere familietid og studietid. Her kan vi dra paralleller til en undersøkelse som Perrewé, Hochwarter og Kiewitz (1999, s. 318-326) har gjort i forbindelse med hvordan familieliv og arbeid virker inn på hverandre. De hevder det kan oppstå konflikter i interaksjonen mellom hjem og arbeid når kravene fra et av disse områdene er uforenelig med kravene fra det andre området. I min undersøkelse vil det gjelde studiesituasjonen og hjemmesituasjonen. For noen av studentene vil det også være et tredje område som konkurrerer om oppmerksomheten deres, nemlig arbeidsplassen. En av studentene forteller at hun har vært nødt å nedprioritere den delen av familien som ikke er aller nærmest. Hun sier at de gjerne får komme hjem til dem på besøk, men at de selv ikke har kapasitet til å dra på hyppige familiebesøk:

Det bare måtte gå ut over familien. De må gjerne komme hit når det passer, men vi blir ikke å invitere, og vi har ikke mulighet til å komme så ofte. Det er bare sånn. Ungene skal følges opp med treninger, bursdager, hit og dit og de skal til venner. Så vi er nødt til å puste litt, vi kan ikke ha program hver ettermiddag. Så da må de gjerne komme hit eller invitere ungene til seg, det må bare være sånn. Man er nødt til å være litt bestemt på det, og gjøre noen prioriteringer for hva som er viktig for oss, for denne familien, for at vi skal ha det bra. Man kan ikke gjøre sånn at alle har det bra rundt seg hele tiden, man vil jo gjerne det, men man må prøve å ikke ha så dårlig samvittighet for det man ikke rekker. Så: Sette ungene først og den man bor i lag med litt høyt opp på lista!

I dette sitatet er det mulig å lese ut en form for styrke i forhold til at kvinnen, i samråd med sin partner, gjør noen prioriteringer og valg som bestemmer hvordan familien skal bruke sin tid. Hun verner om den dyrebare familie-tiden og vil ikke tillate seg selv å ha dårlig

samvittighet for at hun gjør det. Styrken ligger i at hun er fast bestemt på å sette sin nærmeste families tid fremst, og trosse hva som blir forventet av henne av omgivelsene.

Tiril har bestemte meninger om at studiene ikke skal gå ut over barn, og pensumbøkene kom i perioder opp om kveldene etter at barna hadde lagt seg. Det medførte at den kvalitetstiden med pratetunder hun hadde med mannen sin, ble skadelidende. Hun mener at han sannsynligvis var mer lei av studiene, enn hun selv var. Selv har hun dårlig samvittighet for det hun påfører barna med å være bortreist, spesielt når det er viktige merkedager der hun gjerne skulle vært med. Hun har følt seg som en belastning for familien når hun har vært borte. I et av emnene hun tok, inngikk en obligatorisk reise til utlandet i to uker. Dette oppholdet synes ikke Tiril var noe morsomt på grunn av den dårlige samvittigheten som hun satt igjen med:

Jeg synes ikke det var noe artig. Jeg hadde nok sikkert hatt det mye artigere hvis det hadde vært ei uke. Da hadde jeg sluppet å kjenne på det at jeg var dobbelt så lenge borte som jeg brukte å være. [...] Man føler at man er en belastning når man er borte. Jeg har gjort det. Jeg har følt det. Det skal bli godt å være en ordentlig del av familien igjen og slippe å føle at man er den der som drar hele tiden. For ungene blir lei seg, og det blir mye på den som er hjemme. Det har handlet mye om meg disse fire årene, det har det. Det har vært godt å få gjøre det, for min del. Men jeg har følt at det har vært ei belastning samtidig. Så det er positivt og negativt.

Følelsene Tiril sitter igjen med etter å ha vært borte fra familien sin, finner jeg igjen hos de fleste av kvinnene i undersøkelsen. De har dårlig samvittighet for at de må forlate barna. Verst har det vært for de av kvinnene som har hatt flere uker praksis borte fra hjemmet i tilknytning til samlingsbasert lærerutdanning. Det oppleves som en stor belastning, og ofte er de ikke forberedt på hvor tøffe disse periodene er. Det er en markant forskjell på de kvinnene som har hatt praksis i nærheten av hjemmet, slik at de kan fortsette å bo hjemme, og de som har vært nødt til å gjennomføre praksis utenbys. Den førstnevnte gruppen hevder at det hadde vært vanskelig å gjennomføre studiet, dersom de hadde vært nødt til å avvikle praksisperioden langt hjemmefra. For sistnevnte gruppe har konsekvensene vært at de ikke har hatt mulighet til å bo hjemme sammen med familien sin over en lengre periode på flere uker. En av kvinnene fortalte at hun, et par år ut i studiet, valgte å bytte studiested. Det gjorde hun for å kunne bo hjemme mens praksisen pågikk. Hun opplevde at praksis og samlinger sammenhengende utgjorde 10 uker, og at dette ikke lot seg forene med å ha små barn hjemme. En annen forklarer det slik:

Det gjorde meg fortvilt at vi faktisk ikke kunne ha praksis i hjemkommunen. [...] Det ble en så utrolig lang periode at jeg var hjemme noen timer nærmest i helgene, og så tilbake igjen. Det var mest belastende for dem. Jeg har tenkt på praksisperiodene, skal det virkelig måtte være sånn. [...] Det blei ikke sånn som vi hadde trodd. Vi hadde jo selvfølgelig håpet at jeg kunne få praksis i hjemkommunen. Det var vel de periodene som var verst. Jeg måtte være borte i seks uker, det er egentlig en rovdrift på familien, det syns jeg. Jeg syns enda det er uforståelig at det ikke skal gå an å utdanne lærere i praksis på mindre skoler.

Jeg ser at mine funn sammenfaller med funn Mikkelsen har gjort angående praksisperioder. Hun sier at det er en tid som preges av at studentene er avhengig av mye støtte i form av praktisk hjelp fra partner fordi studiet er lite fleksibelt i denne perioden (Mikkelsen, 2007 s. 23). Hos kvinnene i min undersøkelse, som ikke fikk ha praksis i nærheten av hjemmet, ser vi at mangelen på fleksibilitet fører til et høyt stressnivå og dårlig samvittighet. Spesielt er det i forhold til barna at kvinnene opplever følelsen av dårlig samvittighet. Det er en merbelastning å bare være hjemme i helgene når barna er små, spesielt når barna tydelig gir uttrykk for at de ønsker at mor skal være hjemme.

Et annet interessant spørsmål er om forsakelsene, problemene og den dårlige samvittigheten som her diskuteres, ville vært de samme, og eventuelt om de ville vært tillagt like stor betydning, om det var menn som var respondentene i undersøkelsen. I Grepperud og Rønnings undersøkelse viser tall at tanker om å avbryte studiene er tilstede hos om lag 30 prosent av studentene, som er både kvinner og menn. Studiebelastning, familiære forhold og problemer med å kombinere jobb og studier oppgis som de viktigste faktorene. Menn og kvinner skiller seg her fra hverandre ved at kvinnene legger større vekt på studiebelastning og forhold knyttet til familien enn det menn gjør (Grepperud & Rønning, 2007, s. 167).

4.5.2 Tiden

Tiden er en knapp ressurs, og de aller fleste kvinnene får i ulik grad kjenne på tidsklemma. I løpet av intervjuene fikk jeg høre mange kvinner fortelle om dårlig samvittighet på grunn av at de ikke strakk til på en eller flere av de arenaene de frekventerte. Dette kan ha en sammenheng med at dagens mødre stiller høye krav til seg selv, de skal være «supermødre» som skal klare å kombinere barn, familie, hjem, jobb og eventuelt studier. Ellen er en av de kvinnene som ofte følte at tiden ikke strakk til:

Ofte ser man tilbake på mange ting man skulle ønske man ikke syns var like viktig da. Jeg var veldig opptatt av at huset skulle være «schainet» til enhver tid. Det er jo sånn som man tenker på nå; hvorfor i all verden brukte jeg tid på det?! Så, ja, den tidsklemma, den var der.

Maja forteller hvordan hun disponerte tiden sin etter at hun startet opp med studiene:

Jeg er jo ikke så veldig sosialt aktiv. Det er den biten jeg kutter ut. Jeg prioriterer ungene og treningene deres, og jobben. Så er det et festlig lag i ny og ne. Og det har jeg vært nødt til å gjøre. Det nektet jeg i begynnelsen, å kutte noe på... Men man har jo ikke evne og ferdigheter til det. Ungene er jo førsteprioritet, de kommer først. Både oppfølging med lekser og fritidsaktiviteter. Så må det bli noen helger at jeg jobber med studiene. Det er jo en logistikk, det er nøye planlagt. Så jeg er jo glad jeg ikke har så små unger og at det plutselig dukker opp runder med spysjuka. Når jeg er borte på samlinger blir det litt ekstra på mannen. Og egentlig har jeg lagt meg lite borti hvordan de organiserer det. Jeg hører at de ikke spiser så mye middager, men jeg tenker at de lever nå. Jeg er på skolen, og de er hjemme.

Hun beskriver tidsklemma på denne måten:

Det er jo bare å «tune» seg inn på det rett og slett. Når man kommer til det stadiet at man bare er nødt til å innse at det faktisk er du som må ta noen valg. Du er nødt å velge bort ting for at du har de timene til rådighet, og du har de oppgavene som må gjøres. Du har en familie som skal flettes inn i det. Så må man gjøre noen valg. Egentlig er jeg blitt veldig flink til å jobbe fra punkt til punkt, jeg tar liksom ikke alt inn over meg.

Blant de kvinnelige studentene er det store variasjoner i hvordan de opplever tidsklemma.

Noen av dem kunne, i hele eller deler av studiet, kun konsentrere seg om studiet. De var ikke avhengig av å ha jobb ved siden av. En av kvinnene fortalte at hun ikke møtte på tidsklemma før hun begynte å jobbe etter studiene:

Det å være student må være den aller fineste jobben du kan ha. Det er jo klart at det var tidspress. Det er jo et helt annet tidspress å komme ut i jobb, der du kommer hjem til tre ungdommer hvor alle skal ut på trening, og klærne skal være reine, og du skal selv trene, og du skal få gjort alt dette. Så vet du at du har rapporter du skal gjøre ferdig... Det kaller jeg tidsklemma. Jeg syns studentene har en fantastisk fin hverdag. Jeg skal ikke klage på det. Jeg tror mannen min hjemme, hadde tidsklemma når jeg var borte. Det var han som opplevde tidsklemma.

Det kan se ut til at å ha en arbeidsforpliktelse ved siden av studier og familie, er utslagsgivende for i hvor stor grad tidsklemma merkes. Med utgangspunkt i de skandinaviske

kartleggingene som Grepperud og Rønning (2007, s. 168) har gjort på dette området, finner jeg likhetstrekk med mitt materiale. Der viser de til at mangel på tid og generelt stress over totalsituasjonen som studentene opplever i det daglige, betraktes som en stor utfordring. Dette henger sammen med den todelte belastningen det er med å være student. For det første har det plutselig kommet et nytt og tidskrevende element inn i hverdagen, nemlig å være student. For det andre må studentene på en mest mulig smidig måte skaffe seg handlingsrom for sitt studiearbeid. I sine fortellinger tillegger studentene i min studie det å tilbringe tid sammen med familiene sine, som svært betydningsfullt. Når de blir forhindret i det, resulterer det, nok en gang, i dårlig samvittighet.

4.5.3 Økonomi

I den perioden som studiene pågår, opplever de fleste av kvinnene at økonomien blir mer anstrengt og at de må gjøre forsakelser av den grunn. Det medfører at hele familien må tilpasse seg de endringene det resulterer i, og at dette er en økonomisk situasjon som vil vedvare så lenge studiene pågår. Studentene hos Grepperud og Rønning (2007, s. 168) har opplyst at økonomi er en av grunnene til at de har hatt tanker om å gi opp studiene. Det gjelder nesten en femtedel av de spurte. En av kvinnene i min studie sier dette om den økonomiske situasjonen under studiene:

Selvfølgelig er økonomi en forsakelse, jeg gikk jo ned i lønn. Det er en forsakelse; du lever i tre år med ganske stram økonomi. Det gjør igjen at du har ikke den samme aktiviteten, det merket vi jo i forhold til aktiviteter vi hadde lyst å gjøre. Vi hadde ikke like god råd, og ikke like gode ferier.

En annen forteller at hun ikke har villet be mannen om penger til for eksempel interiørartikler til huset. Siden han var eneforsørger i studietiden, har ikke hun hatt samvittighet til å kreve noe til «seg selv». En av kvinnene sier:

Vi levde veldig knagert. Vi hadde ikke mye penger å rutte med.

Selv om kvinnene er forberedt på å senke kravene, oppleves det som økonomisk utfordrende for mange å klare å opprettholde en levestandard som er tilnærmet lik det som var før studietiden, og som føles akseptabel. De forventer ikke at de skal ha råd til å reise på dyre ferier og weekendopphold, men utfordringene blir å klare å betjene de daglige utgiftene og lånene som de måtte ha. Selv om noen har stønad fra NAV og studielån, blir det likevel tøft

økonomisk på grunn av de forpliktelsene de har i forhold til huslån, billån, og så videre. Det igjen medfører at noen må ut i jobb ved siden av studier og andre forpliktelser. I denne undersøkelsen ser det ut til at de som har de beste rammebetingelsene, er de som nyter godt av gode støtteordninger gjennom arbeidsgiver. Ikke alle merker det økonomiske presset like godt. En av kvinnene som var alene om omsorgen for barnet sitt i studieperioden, fortalte at hun ikke hadde noen økonomiske bekymringer på grunn av studiene. Hun jobbet i redusert stilling ved siden av studiene, og fikk overgangsstønad fra NAV på grunn av at hun hadde omsorg for et barn. I tillegg fikk hun dekt utgiftene i forbindelse med studiet, det vil si, bøker, boutgifter og reisekostnader. At hennes økonomiske situasjon opplevdes som positiv i denne perioden, kan nok i hovedsak skyldes at hun hadde et nøkternt pengeforbruk fra før hun startet opp med studiene. Hun hadde ikke boliglån, men leide ei rimelig leilighet og hadde noen oppsparte midler som hun kunne tære på. Flere av studentene mener at studiene ble skadelidende på grunn av at de var nødt til å jobbe i studietiden for å klare de økonomiske forpliktelsene.

4.5.4 Venner

Kvinnene i denne studien merker at tid blir en viktig faktor i hverdagen. De får kjenne på at de må være meget bevisst på hvordan de disponerer den dyrebare tiden. For mange blir venninnerrollen forsaket i studietiden. Kember sier i sin studie at noen av studentene ikke var forberedt på å gi slipp på tiden som de vanligvis brukte på vennene, og at de etter hvert innså at tiden ikke strakk til. De var ikke i stand til å opprettholde den sosiale omgangen de tidligere hadde hatt. Noen av studentene kompenserer «tap» av vennetid med sosial omgang med medstudenter. (Kember, 1999, s.119-120). Kember konkluderer med at det er to grupper av studenter; de som takler å kombinere kravene fra studiene med hverdagens forpliktelser, og de som ikke klarer det. Sistnevnte gruppe legger til grunn at utfordringer av sosial karakter hindrer dem i å mestre studiene (Kember, 1999, s. 120). I min studie finner jeg bare studenter i den førstnevnte kategorien. Kvinnene har i stor grad satt venner og venninner «på vent» i studieperioden. Flere av dem har, som vi så hos Kember, kompensert tapt vennetid med tid som de har brukt på sine medstudenter. Grunnen til at det har blitt sånn, er at tiden ikke strekker til og at de må gjøre noen prioriteringer, og da har det vært tid med venner som har blitt forsaket. Slik blir funn i min studie en bekreftelse av Kembers funn. I en stressende hverdag der tiden må prioriteres og fordeles mest mulig hensiktsmessig, ser det ut til at det som blir skadelidende er tiden med venner. En av kvinnene forklarer på denne måten hvordan hun valgte å prioritere tiden:

Det er først og fremst det hjemme du må velge. Og hvis du har en jobb kan du ikke velge bort jobben heller. Venner er ofte de du gjør ting på fritiden med, når du har tid til overs. Jeg følte egentlig ikke at jeg hadde tid til overs. Når jeg hadde tid til overs, så var jeg nesten nødt til å studere. Og hvis jeg ikke gjorde det, og valgte å gjøre andre ting, så hadde jeg dårlig samvittighet for at jeg burde ha lest. Så det blei jo en sånn der... Da valgte man jo heller å gjøre det.

Kvinnene etablerer nære relasjoner til medstudentene, og de erstatter for mange, i alle fall for en periode, de vennene som de har vært nødt til å prioritere bort mens studiene pågår. Slik uttrykker en av de kvinnelige studentene seg om dette:

I studietiden min ble de som var venninnene mine i utgangspunktet, veldig perifer, litt på pause egentlig. Da var det på en måte de jeg studerte sammen med som ble venninnene mine. De det gikk mest utover var vennene som man hadde fra før av, det sosiale livet som man hadde fra før av generelt. Når du studerer, er du på en måte i ei boble. Du er i den verden der, og da er det på en måte ikke plass til annet enn det som er aller nærmest. Og det som blir aller nærmest er familien din og det studiefellesskapet som du eventuelt har, eller da det jobbfellesskapet som du eventuelt har. Dermed blir de tingene som er utenfor der, det har du ikke tid til. Og du kan på en måte ikke prioritere det også. Den kaffekoppen på kvelden eller ettermiddagen, den har du egentlig ikke overskudd til. Sånn at det blir den studiebobla...

Av alle rollene som kvinnene har, er det her venninnerrollen som blir ofret. Det er den rollen de kan forsake, og som frigir litt tid til for eksempel familietid eller studier. Men det betyr ikke at det er enkelt å gi slipp på akkurat denne rollen. En av kvinnene sier at det var det hun savnet mest i studietiden, og det var det hun var mest irritert over, men at det var nødt å bli sånn. Rollene som mamma, ektefelle, partner og student er roller de ikke kan, og heller ikke vil gi slipp på eller velge bort. Til tross for at venninnene ble satt på sidelinjen over en lengre periode, virker det som at det var forståelse blant disse for at kvinnene var i en situasjon der de var presset på tid og ikke kunne prioritere venninnerrollen. De fleste av studentene forteller at det ikke var vanskelig å ta opp igjen de gode venninnerelasjonene som de hadde før de ble studenter, etter at studiet var gjennomført. Hanne forklarer hvordan venninnene var der for henne, til tross for at hun måtte forsake dem mens studiene pågikk:

De var så snille at de stod på vent. For de hadde jo ikke trengt å gjøre det, de kunne jo ha skviset meg helt ut.

Det kan synes som at mange av kvinnene etablerer nye vennskap under studieperioden, og i tillegg klarer de å ta opp igjen kontakten med de gamle. Dette sammenfaller med funn som er gjort i forskningsprosjektet *Den voksne fleksible student*. Her vises det også til at det faglige samarbeidet dekker sosiale behov (Grepperud, Rønning & Støkken, 2006, s. 64).

4.5.5 Egenaktivitet

Forsakelser opplever kvinnene også når det gjelder egenaktivitet. Det vil si at de ikke har mulighet til å disponere tiden på egne interesser som trening, lesing, strikking og fritidsaktiviteter. Mange av kvinnene nevner at det var et savn å kunne bruke tid på trening. En av kvinnene sier:

Hvis man kan si at studiene har kostet, så har de kostet meg 10 kg, og de er ikke tapt... Egentrening var bare å glemme, det kuttet jeg ut. [...] Man blir sliten, tankene går ikke så logisk. Man ser ikke vinningene med å være fysisk aktiv. Det blir en til greie. [...] Jeg får selvfølgelig dårlig samvittighet fordi jeg tenker at jeg kunne jo ha trent mer, jeg kunne jo ha klart og holdt meg litt mer... og da tenker jeg ikke nødvendigvis at jeg skulle vært så mye tynnere, men jeg syns at jeg er i så dårlig form, og det plager meg.

Det oppleves som vanskelig å finne tid til regelmessig trening mens studiene pågår. Aktiviteter som bare gagnar kvinnen selv, blir naturlig plassert nede på prioriteringslisten over aktiviteter som skal gjennomføres. Familie og studier kommer i første rekke. Kvinnene velger å sette sine barns fritidsaktiviteter og oppfølging av dem, foran sine egne behov for trening. Dette finne jeg støtte i hos Grepperud, som viser til at 70 % av de spurte opplevde at de nedprioriterte fritidsaktiviteter (Grepperud m. fl, 2006, s. 63).

Silje var tidligere en aktiv håndballspiller, men dette var en aktivitet som hun under studietiden ikke ville prioritere:

Det ble faktisk til at jeg sluttet på håndballen den våren jeg hadde bestemt meg for studiene. Så jeg forsaket håndballen. [...] Jeg valgte ikke å spille håndball, det ble prioritert bort.

Det er imidlertid viktig å ha i mente at det å starte opp med et studium, i høyeste grad må kunne betraktes som en egenaktivitet. Det betyr at fordi kvinnene gjør forsakelser som kan knyttes til trening, strikking, lesing og fritidsaktiviteter, så har de friggitt den tiden de tidligere brukte på disse aktivitetene til studiene.

4.6 Kvinnerollen og likestilling

I dagens samfunn har kvinnerollen en helt annen betydning enn for kun få år tilbake i tid. For foreldregenerasjonen til kvinnene i denne studien, var det ikke uvanlig at mannen var eneforsørger i hjemmet, mens kona i familien var hjemmeværende så lenge barna var små. De fleste av mødrene valgte etter hvert som barna ble større å delta i yrkeslivet, og noen tok utdanning i voksen alder. Som en følge av samfunnsendringer som resultat av økt likestilling og kvinnefrigjøring, ble situasjonen en annen for deres døtre. Kvinnene i denne undersøkelsen ble spurt om hvilken rolle de mente et samlingsbasert studium har for likestilling, og om likestilling hadde noen betydning for valg av utdanning for deres del. De aller fleste hadde ikke tenkt på utdanningen i et likestillingsperspektiv. Ann-Kristin svarte slik på spørsmålet:

Det er sikkert flest kvinnfolk som tar et samlingsbasert studium, fordi de er omsorgspersoner og det er familiære greier som spiller inn. Jeg har jo personlig erfart det siden jeg bare har tatt desentraliserte studier. Det er jo stort sett bare kvinnfolk man møter. [...] Jeg reflekterte ikke over likestilling i den sammenhengen. Tanken streifet meg ikke.

Silje tenkte heller ikke på likestilling i forbindelse med utdanningen. Det hun ønsket seg var en jobb som kunne gi henne økonomisk trygghet. Siden hun var alenemor, var det viktig for henne, men hun tenkte aldri på det som likestilling. En annen av kvinnene mente at selv om hun ikke var bevisst på likestillingsperspektivet, ville samlingsbaserte studier legge til rette for at kvinner kunne få tilgang til utdanning. Derimot var det en av kvinnene som hadde et meget bevisst forhold til likestilling da hun skulle velge utdanning. Hun valgte først en høyere utdanning innenfor et mannsdominert yrke etter videregående skole, men skjønnte etter noen år at hun hadde valgt feil og bestemte seg for å bli barnehagelærer. Hun forklarte det på denne måten:

Grunnen til at jeg ikke ble barnehagelærer først, det var for at jeg ikke skulle være fattig. Da jeg vokste opp, så vokste jeg opp med en mor som var barnehagelærer og alenemor. Vi hadde veldig dårlig råd. Barnehagelærer var veldig dårlig betalt, så jeg skulle i hvert fall ikke bli det. Jeg skulle ha nok penger til å stå på egne bein og være selvstendig. Men så fant jeg ut at penger ikke er alt, men det er viktig å ha nok. Så, ja, utdanning er kjempeviktig i forhold til likestilling. [...] Jeg valgte barnehagelærerutdanningen bort helt bevisst for å stå likestilt med mannfolk, for jeg skulle ikke være avhengig av noen. Jeg skulle klare meg selv. Jeg fant ut at det var ikke så dårlig betalt allikevel, og at jeg trengte en viss sum penger for å være lykkelig. Alt

over det, det skaper ikke noe lykke. Det genererer egentlig bare mer problemer. [...] Det er nok enklere for kvinner å ta en samlingsbasert studie fordi det lar seg kombinere med hjem og jobb.

Det denne kvinnen gjør, er å reflektere over sitt eget yrkesvalg før hun bestemmer seg for hvilken retning hun skal gå. Hun ønsker ikke å oppleve det å ha dårlig økonomi, slik hun hadde i oppveksten. Når hun selv skal gjøre utdanningsvalg for fremtiden, er det gjennomtenkt og basert på egne erfaringer fra barndommen. Først og fremst legger hun vekt på selvstendighet og økonomisk frihet. Gjennom de erfaringene hun gjør seg, ser hun at det yrket hun brenner for, nemlig barnehagelæreryrket, ikke ligger utenfor hennes egne krav til selvstendighet og økonomi. Hun oppnår etter hvert å jobbe innenfor den profesjonen hun mener hun kan utrette mest og der hun trives best, og med en akseptabel lønn.

I hjemmet får kvinnerollen og mansrollen flytende grenser i denne perioden.

Arbeidsfordelingen og ansvaret blir for mange forskjøvet og endret, hverdagen ser plutselig noe annerledes ut for de involverte partene. Mange av kvinnene må gi fra seg roret på skuta som de naturlig har manøvrert gjennom mange år, til partneren. Støtten som kvinnene får i denne perioden, betyr mye for å gjøre den belastningen som oppleves i forbindelse med fravær i fra hjemmet, så liten som mulig. Det å kunne forlate barna i trygge omgivelser mens de er på studiesamling, er viktig. De fleste av kvinnene beskriver utdanningen som et kollektivt prosjekt hvor de er kommet til en enighet med partneren om at utdanningen er noe som skal gjennomføres med felles innsats. Da betyr det at det blir ekstra belastning på partneren. For noen er denne ekstra belastningen stort sett begrenset til de ukene samlingene pågår, mens for andre fordeles hjemmets arbeidsoppgaver mest mulig likt på begge parter. Hanne forteller at hun etter studiet merket forskjell på mannens deltakelse i huslige forpliktelser. Han begynte å ta mye mer aktivt del i husarbeidet enn det han gjorde tidligere. Hun sier det på denne måten:

Jeg er blitt bortskjemt. En ting er at han har vært nødt til å gjøre mye, men han har også fått slippe til. Jeg tror det er en feil vi kvinnfolk gjør, det at vi ikke lar dem slippe til, og så klager vi på at de ikke deltar. Det tror jeg, og jeg tror ikke jeg er unik i den sammenhengen. Selv om det var veldig viktig for meg... Si det at ungene hadde joggedress, da var det veldig viktig for meg at hadde de den buksen på, så skulle de også ha den jumperen på. De kunne ikke komme med en jumper fra noe annet. For det brydde jo ikke han seg om i det hele tatt. Så det var en ting som jeg ga slipp på etter hvert.

Marita hevdet at hun til dels styrte hjemmet, til tross for at hun var bortreist på studiesamlinger. Selv om hun fikk støtte fra mannen til å gjennomføre studiene, karakteriserte hun det som et individuelt prosjekt hvor han tok sin del når hun var borte, ellers tok hun det aller meste av husarbeidet. Det var hennes prosjekt, og arbeidsbyrden lå på henne, det ble én ting ekstra. Maja fortalte tidligere om at når hun var på studiesamlinger, så var det mannen som styrte hjemme, og at hun ikke ville legge seg bort i hvordan han løste det. Hun beskrev utdanningen som et kollektivt prosjekt, men at det til tross for dette falt fortsatt mest husarbeid på henne. Hun satte pris på at huset så likeens ut når hun kom hjem, som det var da hun dro på studiesamling. Det vil si at hun ikke ønsket å komme hjem til et hus der hun umiddelbart måtte gå i gang med å rydde og ordne opp etter de som hadde vært hjemme. Et par av kvinnene fortalte om menn som var flinke til å ta del i husarbeidet, og at de var likestilte på det området også før studiene tok til. I boken *Den usynlige student* (2007), kommer det fram at det skjer noen endringer i husholdet og arbeidsfordelingen i hjemmet når en av partene blir student. Det henvises her til datamateriale hvor både kvinner og menn er studenter, og det er i disse hjemmene i utgangspunktet et «tradisjonelt» kjønnsrollemønster, hvor kvinnene har hovedansvar for hus og hjem. De endringene som skjer er ikke store, og de er i hovedsak knyttet til barneomsorg og matlaging. Sistnevnte undersøkelse viser at et klart flertall sier at det ikke har funnet sted noen endringer. Det er verdt å merke seg at dette gjelder menn i større grad enn kvinner (Støkken m. fl., 2007, s. 88-90). Kvinnene i min studie ønsket å gjøre belastningen på mannen eller de som skulle ta over ansvaret hjemme, minst mulig mens de var på studiesamling. To av kvinnene i denne studien var alene med omsorgen for barnet sitt gjennom deler eller hele studiet. For disse vil arbeidsbyrden i hjemmet være lik, de har ingen partner som kan ta i et ekstra tak. Silje fortalte at hun måtte være veldig strukturert og planlegge godt før hun dro på studiesamlinger. Det var viktig for henne at hun hadde lagt alt mest mulig til rette for besteforeldrene som skulle passe barnet. Forberedelser måtte gjøres for hele uken, det vil si at hun måtte gjøre klart til ulike aktiviteter og arrangementer barnet skulle være med på den kommende uken. Klær til de ulike anledningene måtte pakkes, og så videre. Det er ikke bare de som er alenemødre som viser denne omsorgen for sine nærmeste. Flere av kvinnene ønsker å gjøre sitt eget opphold borte fra hjemmet så «smertefritt» som mulig for familien som er igjen hjemme. Derfor planlegger de studieuken godt for familien, og prøver å gjøre arbeidsbyrden så liten som mulig for partneren ved for eksempel å ha vasket klær, bakt brød og kjøpt inn eventuelle bursdagspresanger som det vil være behov for den kommende uken.

5 Drøfting av funn i lys av empiri og teori

Oppgavens problemstilling er som kjent: **Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?**

Ved hjelp av forskningsspørsmålene utkrystalliserte det seg funn som var knyttet til *motivasjon, tid, relasjoner og kvinnerollen/mannsrollen*. I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte og sammenholde dette med teori og forskning.

Forskningsspørsmålene:

- Hvilke motivasjonsfaktorer ligger til grunn for å starte opp med utdanning i voksen alder, og hva motiverer studentene underveis i studiet?
- Hvilke utfordringer møter studentene på underveis i utdanningen?
- Hvilken betydning har støtte og holdninger fra omgivelsene rundt?
- Hvilken betydning har det faglige og sosiale læringsmiljøet?

5.1 Kvinnenes motivasjon

I denne delen av studien skal jeg analysere hva som motiverte kvinnene til å starte opp med studier i voksen alder, og hvilke motivasjonsfaktorer som var viktig for å klare å gjennomføre utdanningen. Motivasjon kan beskrives som en prosess hvor målrettet aktivitet blir igangsatt og vedvarer. Ved å studere svarene som de kvinnelige studentene har gitt, kan motivasjon tolkes som en prosess framfor et produkt. Denne prosessen krever aktivitet, enten fysisk eller mentalt. Motivasjon er således en drivkraft som hjelper individet til å utføre handlinger og nå sine mål. Målet kan være å oppnå noe eller å unngå noe. Mennesker foretar seg til stadighet valg. Bakenfor valgene ligger det ulike erfaringer og opplevelser som er med på å styre våre mer eller mindre målrettede handlinger (Grepperud & Roos, 2007). Det vil si at drivkraften i det vi foretar oss er farget av hva som er erfart, og at vi velger å gå inn i erfaringer og opplevelser. Hvor sterk denne drivkraften er, vil variere fra individ til individ. Hvordan vi utvikler oss som mennesker og hvordan vår selvoppfatning er, henger sammen med våre erfaringer (Asbjørnsen m. fl.1999). Prosessen er med andre ord med på å forme individet. Våre relasjoner og samhandling med andre er påvirket av denne prosessen. Motivasjonen er betydningsfull for vår personlighet, selvutvikling og vårt selvilde. Grunnen til det er at faktorene selvilde og motivasjon påvirker hverandre gjensidig. Personligheten er også betydningsfull for vår evne til å la oss motivere (Grepperud & Roos, 2007, s. 123-139). Vår

personlighet er retningsgivende for hva som opptar oss som individer og hva som trekker oss i ulike retninger.

Studenter som velger å starte opp utdanning i voksen alder, har ofte en annen motivasjon enn studenter som kommer direkte fra videregående skole. NOKUT har utarbeidet en rapport (Børsheim, 2012) som bygger på en kartlegging av organiseringen i fleksible utdanninger. De har, på bakgrunn av muntlig og skriftlig kommunikasjon med studenter og ansatte i utdanningen, sett på planene for og erfaringene med utdanningen. De aktuelle utdanningene er allmennlærer-, ingeniør- og barnehagelærerutdanningene. Formålet med undersøkelsen var å kartlegge kvalitetsutfordringer og suksesskriterier i denne type studier. Funn i undersøkelsen viste at voksne studenter som søkte på studiene i den omtalte rapporten, ble beskrevet som spesielt motiverte studenter av de ansatte på utdanningsinstitusjonene. Studentene var både arbeidsomme og målbevisste. Ofte hadde de kun det gjeldende studiet på søknaden sin, og var dermed bestemt og motivert for nettopp dette studiet. Valget deres var begrunnet med at det var fleksibelt, det gav jobbmuligheter på hjemstedet, og det var et yrke de ønsket seg. Da studiet var i gang, lå også en del av motivasjonen i at dette var noe som hele familien indirekte tok del i. Det vil si at mange hadde vært nødt til å omorganisere både tid, økonomi og forpliktelser for å klare å gjennomføre studiene. Da forplikter det for den voksne studenten å gjøre sitt beste, siden hele familien må forholde seg til studiesituasjonen (Børsheim, 2012, s.11). NOKUT-rapportens observasjoner angående motivasjon stemmer godt overens med de funn jeg har gjort i min undersøkelse og sammenfaller med resultater fra undersøkelsen «Den usynlige student». Funn i min studie viser at for seks av kvinnene er det aktuelle studiet de har deltatt på, deres eneste søkevalg. Motivasjonen var høy ved oppstart av studiet, og de var veldig motivert for læring. Mange var bevisste på at de ønsket en formell kompetanse slik at de fikk et vitnemål som kvalifiserte til videre utdanning eller arbeid. Retningen de valgte innbød til trygghet i den forstand at de kunne arbeide innenfor et felt hvor de etter hvert kunne få en fast jobb, noe som igjen genererer økonomisk trygghet. Samtidig var de målbevisste, de visste at den retningen de hadde valgt var riktig for dem. Det kunne mange av dem si på bakgrunn av at de hadde erfaring i yrket fra tidligere. Slik stemmer det med forskning Asbjørnsen m. fl. (1999, s. 69-74) viser til, der tidligere erfaringer og opplevelser ofte er styrende for motivasjonen og hvilke valg vi foretar oss. Flere av studentene oppfatter at den studentgruppen de er en del av, er motiverte og engasjerte. Deres inntrykk er at også foreleserne setter pris på deres engasjement, og at de blir oppfattet som seriøse og motiverte studenter. Hos respondentene i min studie var det et stort aldersspenn. Studentene var mellom

26 og 41 år da de startet opp med studiene. Noen av disse hadde høyere utdanning fra tidligere og jobbet i offentlig sektor. Det er i tråd med hva Grepperud (2007) sier om denne kategorien fleksible studenter. Han peker på at det er i offentlig sektor vi finner flest med høyere utdanning. Denne gruppen er høyt representert på fleksible utdanninger. Det kan være flere årsaker til det, blant annet at vi her finner yrkesgrupper som er motiverte for utdanning og utvikling av egen kompetanse. Den beste motivasjon for utdanning er utdanning, og det er nok en av grunnene til at denne gruppen til stadighet søker mer kompetanse (Grepperud, 2007, s. 101). Dette sammenfaller med funn som er gjort i min undersøkelse. Samtlige kvinner ønsker å studere videre hvis forholdene ligger til rette for det. Noen kunne tenke seg å spesialisere seg innenfor et fagfelt som de er interessert i, og kombinere det med den jobben de allerede har. Andre har ambisjoner om å gå videre med en doktorgrad. De av kvinnene som nylig har avsluttet studiene, ser også for seg at de vil ta videre studier ved en senere anledning, men for deres del vil de praktisere en stund før de eventuelt gir seg i kast med nye studier. En av grunnene til det, er at studieperioden har vært tøff og krevende med mye fravær fra hjemmet og mindre familietid. De ønsker å skåne familien for den påkjenningen dette er. Vi fikk høre at en av kvinnene følte seg som en belastning for familien mens hun studerte, og at hun nå gledet seg til å kunne begynne å jobbe og slippe å være en belastning for sine nærmeste. For å motiveres til ytterligere utdanning, kan det se ut til at kvinnene legger vekt på mange av de samme faktorene som de gjorde for å starte opp studiet. Samtidig er de blitt mer bevisste på at deres kompetanse nå er betydningsfull og attraktiv for arbeidsgiveren. Økonomi er viktig, de vil ikke tape penger på et nytt studieprosjekt. Stipendordninger og reduserte stillinger nevnes av flere som motivasjonsfaktorer. Et av kravene er at studiet er tilgjengelig, enten som et samlingsbasert eller nettbasert tilbud, eller at det finnes på hjemstedet.

Hvis vi ser tilbake på forskningsspørsmålet knyttet til motivasjon, så etterspørres hva som motiverer kvinnene til å starte opp med en utdanning, og hva som motiverer dem underveis. I tabell 1 under er de ulike motivasjonsfaktorene for å starte opp med en utdanning listet opp og sortert under indre og ytre motivasjon. I tabell 2 er de betydningsfulle motivasjonsfaktorene for å bevare motivasjonen underveis i studiet listet opp. Selv om motivasjonsfaktorene er sortert under indre og ytre, vil det i realiteten være en flytende grense mellom disse, der noen av faktorene vil gå inn i hverandre.

Motivasjon for å starte på studiet	
Indre	Ytre
Mestre jobben	Faglig påfyll
Tryggere i jobben	Oppnå kompetanse
«Å bli noe»	Helseproblemer
Ser opp til kolleger med utdanning	«Å få et papir»/formell kompetanse
Selvbilde	Vil ikke «bare» være assistent
Lyst på utdanning	Fast jobb
Lyst til å lære	Kolleger som «pushet»
Få utfordringer	Samlingsbasert
Egenutvikling	Støtte hos de nærmeste

Tabell 1 Indre og ytre motivasjon for å starte på studiet

Motivasjon underveis i studiet	
Indre	Ytre
«Å bli noe»	Relasjoner og støtte fra medstudenter
«Brenner for faget»	Ansvar overfor arbeidsgiver
Mestringsfølelse	Være faglig oppdatert
Lyst på utdanning	Få tilgang til det siste innen forskning
Viktig å fullføre utdanningen	Dyktige forelesere
Kunne koble teori og praksis	Gode karakterer
Et ønske om å prestere bra for å bli en god lærer	Forelesere som støtter studenten: Stiller krav, viser at de har tro på studenten og er positiv
Stolthet over utdanningen	Formell kompetanse
	Støtte hos de nærmeste
	Innholdet i studiet
	Gode tilbakemeldinger på studierelaterte oppgaver: Karakterer og ros.
	Anerkjennelse

Tabell 2 Indre og ytre motivasjon underveis i studiet

Noen av de ulike motivasjonsfaktorene i tabellene kan tolkes i lys av Bourdieus kapitalbegrep. For enkelte av kvinnene var ønsket om «å bli noe» og «å være på samme hylle» som kollegene med formell utdanning, en indremotivert drivkraft for å sette i gang med studiene. Et av målene var «å få et papir», det vil si et bevis på sin formelle kompetanse, som er en motivasjonsfaktor av ytre karakter. Det samme kan sies om at de ikke hadde lyst til å «bare» være assistent. Noen ytret at det føltes bedre å kunne si at de var barnehagelærer, eventuelt lærer, enn å si at de jobbet som vikar eller assistent. Slik jeg fortolker det, så sier de implisitt at de ønsker å øke sin sosiale og kulturelle kapital for å kunne sammenligne seg med sine kolleger. Kvinnene føler behov for å øke sin sosiale og kulturelle kapital, uten at de nødvendigvis er bevisste på hva som skjer. Den sosiale kapitalen økes ved å omgås nye mennesker med samme interesser og mål. Den kulturelle kapitalen økes gjennom at studenten tilegner seg ny og ettertraktet kunnskap, noe som fører til at de tenker annerledes og utvider sin forståelseshorison. På det feltet som kvinnene beveger seg i, er de etter endt utdanning i besittelse av noe som er verdifullt og gjenstand for anerkjennelse hos den sosiale gruppen som er en del av samme feltet. Det vil si at den kulturelle og sosiale kapitalen er transformert til symbolsk kapital. Gjennom utdanningssystemet akkumulerer kvinnene kapital som kan veksles inn i andre kapitalformer. Flere av kvinnene kommer fra arbeiderklassefamilier, noe som kan være en medvirkende årsak til at de først har kommet i gang med høyere utdanning i voksen alder. Deres sosiale bakgrunn og de kulturelle ressursene kan være en sannsynlig forklaring på dette (Krange & Øia, 2005, s. 137). Habitus er med på å styre menneskelige handlinger på bakgrunn av erfaringer som er gjort i livet. Vi finner disse disposisjonene både legemlig og kognitivt, og de er et produkt av historien til hvert individ, det vil si at habitus ikke er medfødt. Kvinnen vil følge bestemte handlingsmønstre avhengig av hvilke system av sosiale normer de har ervervet seg gjennom sosiale forhold og oppvekstmiljø. I løpet av utdanningen utfordres habitus, den endrer seg (Hillier & Rooksby, 2005, s. 43-48). Utdanning kan i dagens samfunn beskrives som grunnlaget for sosial mobilitet. I dagens samfunn er kompetanse i mange tilfeller en forutsetning for å komme inn på arbeidsmarkedet. Det kan synes som at det er en tendens til at den kapitalen som akkumuleres i utdanningssystemet er den eneste legitime og adgangsgivende kapital for å komme i betraktning (Wilken, 2008, s. 72-74). Et par av kvinnene nevner at en av de faktorene som motiverte dem til å ta høyere utdanning, var det faktum at flere studier viser at foreldrenes utdanningsnivå har betydning for barnas karakterer, utdanningsvalg og helse. Det har i de senere år vært mye fokus på dette i media, og sannsynligheten for at flere har blitt påvirket av det er stor. Alle ønsker det beste for barna sine. Hvis egen utdanning er et av de grepene som skal til for at barna skal få et

bedre utgangspunkt i livet, så er det ikke usannsynlig at det er et grep mange er villige til å ta. Dette er i tråd med funn som Grepperud og Roos (2007) har gjort, presentert i *Den usynlige student*, hvor studentene ble mer motiverte av studiene, og at dette skapte et behov for ytterligere kunnskap. Samtidig kom barnas utdanningskarriere mer i fokus enn tidligere (Grepperud & Roos, 2007, s. 146).

Hvis vi ser dette i sammenheng med hvordan studenter motiveres for studiene, kan vi forestille oss at habitus påvirker motivasjonen og studentens vilje til å fullføre studiene. Studenten vil også påvirkes av hvordan den dominerende habitus er i resten av studentgruppen. Hvordan er holdningene til faget, læreren, egen arbeidsinnsats? Er det anerkjent å legge ned en god innsats i forberedelser til for eksempel eksamen? Det å være godt forberedt belønnes ofte med gode karakterer. Gode karakterer er en form for ytre belønning som motiverer studentene til ytterligere innsats. Drivkraften i ytre motivasjon er som kjent hvilket utbytte en sitter igjen med ved å holde på med aktiviteten. Karakterer, ros og anerkjennelse er eksempler på ytre motivasjon. Asbjørnsen m. fl. (1999) viser til eksempler der ytre motivasjon kan være en døråpner for indre motivasjon, og han hevder at det er vanskelig å trekke et konkret skille mellom indre og ytre motivasjon. I prinsippet er det å anse som et teoretisk skille. I skolehverdagen har belønninger som stjerner og klistremerker blitt brukt som motivasjonsfaktor for elevene. Denne formen for ytre belønning har vist seg å være en drivkraft for å vekke interessen hos elevene for ulike aktiviteter. Interessen kan etter hvert gå over til å bli indre motivert, hvor elevene begynner å like aktiviteten for aktivitetens egen del (Asbjørnsen m. fl. 1999, s. 70). De kvinnelige studentene får hverken stjerner eller klistremerker, men de får bekreftelse på sin innsats gjennom et karaktersystem og tilbakemeldinger fra lærerne ved studieinstitusjonen. Positive tilbakemeldinger fra lærere og gode resultater på studiearbeid blir av kvinnene trukket fram som motiverende faktorer. Selv om dette er eksempler på ytre motivasjon, vil den kognitive teorien om motivasjon her gjøre seg gjeldende. Studentenes studieinnsats og hvor mye de er villige til å ofre for å oppnå gode resultater, styres i stor grad av hvordan de tenker (ibid., s. 78). Kvinnene er målbevisste og har klare planer for seg selv og studiet. Motivasjonen påvirkes av de målene de har satt seg. Det faktum at alle har gjennomført studiet kan tyde på at dette er tilfelle for mine respondenter.

Utdanning er et middel til selvutvikling og å utvide den personlige horisonten. Flere av kvinnene i denne studien hevder at utdanningen har vært med på å endre deres tankesett, både

profesjonelt og personlig. Marita fortalte at hennes utdanning ga henne ny kunnskap hele tiden, og at det var en kontinuerlig utvikling innenfor fagfeltet som hun fikk ta del i. Ved hjelp av utdanningen kommer kvinnene i en kognitiv balanse, noe Piaget beskriver som likevektsprinsippet. I lys av likevektsprinsippet ser vi at kvinnene ønsker å lære, de ønsker å prestere bra i den jobben de har eller skal gå inn i. De drives av læring, og dette henger sammen med at det de lærer oppleves som subjektivt meningsfullt (Illeris, 2003, s. 174-175). Motivasjonen for mange ligger blant annet i å kunne koble egne erfaringer med teori som de fikk gjennom utdanningen. En av studentene fortalte at hun hadde mye praksis, men lite teori, innenfor sitt fagområde. Hun fant det svært motiverende å få faglig påfyll, noe som jeg tolker i den retning at hun da kom i en kognitiv balanse, og at det oppstod en harmoni mellom praksis og teori. Jo mer kvinnene får av kunnskap på sitt fagfelt, jo mer ønsker de å lære. De opplever det som inspirerende å være en del av et fellesskap der de får tilgang til det siste innen forskning, dyktige forelesere og spennende fag. En av kvinnene beskrev klassemiljøet som faglig sterkt, og hun mente at dette førte til en positiv spiral av lærdom.

Deci og Ryan (1985) omtaler de medfødte psykologiske behovene kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet, som svært betydningsfulle for at indre motivasjon skal være mulig. Disse behovene dekkes gjennom at studentene får mulighet til å utføre oppgaver under forhold som er kompetansegivende, selvbestemt og i et læringsmiljø hvor de føler tilhørighet. Informasjon som kommer frem under intervjuene kan tyde på at kvinnene har et behov for, og et høyt ønske om å lære. Flere av dem har kompetanse på området fra tidligere, og syns det er interessant å få noen teoretiske knagger å henge erfaringene sine på. Underveis i studiet opplever kvinnene at de mestrer studentrollen, og at de får utøve sine ferdigheter i omgivelser som de trives i, nemlig fellesskapet med medstudentene. Studiesamlingene åpner opp for at studentene kan skape struktur, hente støtte og opprettholde motivasjon (Grepperud & Rønning 2007, s.163). Grepperud og Rønning hevder at det å søke hjelp i form av veiledning og kommunikasjon med faglærer når det er nødvendig, er et av de viktigste suksesskriteriene for å lykkes. For å mestre studenttilværelsen og lykkes i sin læring, profitterer de studentene som har klart å finne ut av akademias krav, verdier og koder best (ibid., 2007, s.104).

Karakterer er en form for ytre motivasjon som benyttes av studieinstitusjonene. Mange av kvinnene får positiv bekreftelse på sine kunnskaper gjennom gode karakterer. Deci er av den oppfatning at så lenge karakterene brukes informerende, og ikke kontrollerende, vil de virke stimulerende for videre læring. Han understreker at det er viktig at karakterene ikke får stå alene, men følges av en begrunnelse, slik at studentene kan bli mer selvgående i sitt videre

arbeid (Myklemyr, 2012). Når det kommer til behovet for selvbestemmelse, har kvinnene ulike grunner til å starte opp med studiet. Avgjørelsen om å gå i gang med en høyere utdanning er tatt i samråd med familien, og kanskje først og fremst livsledsageren for de som har det. De er motiverte for den utfordringen som ligger foran dem, og valget er det til syvende og sist de selv som har tatt. På studieinstitusjonen oppfatter de fleste kvinnene seg som aktører i et sosialt system hvor de har medbestemmelsesrett. Behovet for å ha kontroll over egen hverdag er viktig. Stort sett opplever de at de blir tatt på alvor av lærerne og studieadministrasjonen, og at de har innflytelse og blir hørt i ulike sammenhenger. Et eksempel på at de ikke alltid hadde medbestemmelse, var når det gjaldt praksisperiodene. Alle kvinnene hadde små barn og familiære forpliktelser. En del av kvinnene erfarte at det ikke var mulig å få praksis i hjemkommunen eller i nærheten av hjemmet. Konsekvensen var at fraværet fra hjemmet på flere uker ble en stor belastning for alle familiemedlemmene. Enkelte opplevde at barna ble syke, noe som medførte dårlig samvittighet og tanker om å være en dårlig mor. En av kvinnene valgte å flytte over til en annen studieinstitusjon som var villig til å legge praksisen bedre til rette for henne. Flere var ikke forberedt på at praksisperiodene skulle bli så utfordrende, og de hadde forventet at det var mulig å gjennomføre praksisen nærmere hjemstedene. Det kvinnene opplevde var at behovet for selvbestemmelse ikke ble dekket (Deci & Ryan, 1985, s. 38-39). Manglende delaktighet og påvirkningsmuligheter i forbindelse med praksisperiodene ga en følelse av umyndiggjøring og maktesløshet. De mistet kontrollen over sin egen tid, og ble fratatt samværet med sine små barn som hadde behov for en mamma som var tilstedeværende. Motivasjonen i denne perioden var for mange å få praksisperioden overstått slik at de kunne gjenoppta samværet med sine familier. Både allmennlærer- og barnehagelærerutdanningen er komplekse og krevende studier. Praksisen er en obligatorisk og viktig del av utdanningen, den skal legge til rette for læring og øvingssituasjoner. Et spørsmål i denne forbindelse vil være om kvinnene hadde et optimalt læringsutbytte i praksisen når fokuset på læring ble forstyrret av utenforliggende faktorer. En annet viktig observasjon i denne forbindelse er at kvinnen som valgte å flytte over til en annen studieinstitusjon, med denne handlingen viser at hun var ekstremt motivert for studiet. Hun valgte å gi slipp på en mer hensiktsmessig reisevei til og fra samlinger, og hun ga også slipp på de nære og gode relasjonene hun hadde fått til sine medstudenter på sitt opprinnelige studiested.

Deci og Ryan (2009) mener at selvbestemmelse og kompetanse er de to viktigste psykologiske behovene som må dekkes for å oppnå indre motivasjon. Det tredje psykologiske

behovet som blir beskrevet, er behovet for tilhørighet. Trygghet og anerkjennelse fra de sosiale kontekstene individene inngår i, skaper en opplevelse av tilhørighet. Forfatterne hevder at studenter som hadde lærere som de opplevde som varme og forståelsesfulle, var i større grad indre motivert enn studenter som ikke hadde samme erfaring med lærerne (Deci & Ryan, 2009, s. 235). Som tidligere nevnt var de kvinnelige studentene delt i synet på hvilken rolle lærerne spilte for deres læringsutbytte. I følge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori motiveres studentene hvis forholdene de studerer under gir rom for selvbestemmelse, og at de er i et støttende miljø med gode relasjoner, altså at de føler tilhørighet. Studentene har også et behov for å føle at de har kompetanse og mestrer oppgavene de skal utføre. Hvis disse faktorene ikke er til stede, vil motivasjonen reduseres. Flere av kvinnene opplevde det som støttende og motiverende når lærerne kom med konstruktiv tilbakemelding på studentarbeidet, dette er i tråd med det Grepperud sier om lærerens betydning, og det samsvarer med funn i denne studien.

Kvinnene mente at en lærer som var engasjert, stilte krav og som de hadde en god relasjon til, klarte å motivere dem i deres arbeid. Nok en gang handler det om anerkjennelse, og denne gangen i kombinasjon med veiledning. Spesielt for studenter som møter på utfordringer, er denne kommunikasjonen viktig. Oppmuntring og bekreftelse motiverer til å prøve litt til, og å strekke seg litt lengre enn det studenten trodde var mulig. Selv om flesteparten av kvinnene opplever det som at de selv har valgt å starte opp med utdanningen, viser det seg at det for mange ikke dreier seg om et reelt valg. Flere har vært nødt å bytte jobb av helsemessige årsaker, noe som førte til at de kom i en situasjon der de var tvunget til å ta et standpunkt til hvordan veien videre skulle bli. Likevel ser det ut til at også disse kvinnene er svært motiverte for denne livsvendingen, og at de er klar for de utfordringene som ligger foran dem. Til tross for at de mer eller mindre har blitt styrt inn i en ny utdanning, sitter de igjen med en følelse av at dette er en selvstendig avgjørelse som de selv har tatt. Denne følelsen er ikke uberettiget, de kvinnene dette gjelder for, har selv fått velge hvilken studieretning de skulle velge, noe som har vært nøye gjennomtenkt. Gjennom en lang sykemeldingsperiode har de hatt anledning til å forberede seg mentalt på de endringene som ville komme. De har visst at et yrkesbytte var uunngåelig, og har sammen med de nærmeste hatt tid til å forberede seg på det. Grobunnen for motivasjonen ligger blant annet i at kvinnene er trygge på at de har fattet riktig beslutning. Med utdanningen så de også andre muligheter åpne seg i form av videreutdanninger og mastergradstudier. Utdanningsvalget ga bredde og flere karriereveier.

Når det gjelder tilhørighet, viste det seg at denne faktoren hadde stor betydning for samtlige av de kvinnelige studentene. Det sosiale og faglige fellesskapet med medstudenter ble trukket fram som en svært viktig motivasjonsfaktor. I forlengelsen av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og tilhørighet, kan vi sette dette i sammenheng med Meads speilingsteori som forklarer hvordan individet fungerer i samspill med omgivelsene, og hvilken påvirkning det har på selvbildet til den enkelte. Vårt selvbilde vil preges av hvilke kontekster vi inngår i. Erfaringer vi gjør oss, setter spor i selvet. En student som til stadighet opplever å ikke lykkes i sine studier, vil sannsynligvis sitte igjen med en følelse av nederlag. En av de grunnleggende psykologiske behovene for motivasjon vil da mangle i henhold til Deci og Ryan, nemlig behovet for kompetanse. Studenten vil etter hvert få et dårligere selvbilde som følge av de tankene og opplevelsene hun har knyttet til de negative erfaringene hun har gjort. Trolig vil disse følelsene og vurderingene virke inn på motivasjonen til studenten. Kanskje hadde hun forventninger til egen mestring som hun ikke klarte å nå opp til, og den anerkjennelsen fra de signifikante andre som hun hadde behov for, uteble. På den annen side vil studenten som lykkes i sine studier sitte igjen med en annen opplevelse. Det er vel nettopp i denne kategorien at de fleste av studentene i min studie befinner seg. Ved å oppleve mestring, gode resultater og anerkjennelse fra omgivelsene, vil studenten etter hvert sitte igjen med en positiv selvfølelse, mestringserfaringer og en motivasjon som driver henne videre framover i studiene. Dette er i tråd med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori om motivasjon, og det leder oss inn på Meads tanker om hvilken betydning signifikante andre har for individet. Flere av studentene hevdet at medstudentenes betydning i studieperioden var helt uvurderlig for hvordan de klarte å gjennomføre studiet. Noen gikk så langt som å hevde at de ikke ville klart å fullføre studiet uten den støtten som de opplevde fra medstudentene. Studentenes motivasjon og det å være forberedt på den nye studenttilværelsen, viste seg å være viktige mekanismer for å fullføre studiet. Det innebærer at relasjonenes betydning for motivasjon, som for øvrig blir oversatt av Maslow, spiller en betydelig rolle for disse studentene. Hos Mead er den sosiale interaksjonen betydningsfull, og den støtter opp om de funnene som er gjort angående kvinnes motivasjon og relasjoner. Kvinnes handlinger drives av indre, så vel som ytre motivasjon gjennom studiene. De opplever å ha et solid støtteapparat i ryggen som hjelper til i hjemmet når det er behov for det. I tillegg henter de støtte og motivasjon gjennom relasjonene de har opparbeidet seg hos sine medstudenter. Disse faktorene er avgjørende for gjennomføringen av studiet, og det er nærliggende å tro at om de ikke hadde vært til stede, ville utfordringene blitt større for kvinnene, og kanskje er det

nettopp de studentene som ikke opplever denne støtten som faller fra studiene. Fellesskapene er uvurderlige, og dette overser Maslow.

5.2 Relasjonenes betydning

I denne delen av studien skal jeg analysere hvilken rolle relasjoner spiller for kvinnene i studieperioden. Jeg kommer også til å se på betydningen av gruppedynamikken i studentenes studiehverdag. Samtidig kommer jeg til å gi plass til et fenomen som kvinnene mente var motiverende, og som hadde et stort potensiale for læring, nemlig de uformelle samtalerne innenfor disse relasjonene. Det er ikke bare relasjonene til medstudentene som har betydning i denne perioden. Samtlige kvinner uttrykker at de personene det er aller viktigst å få støtte fra og ha en god relasjon til, er de aller nærmeste. Det vil si mannen, barna og besteforeldrene til barna. Jeg kommer ikke til å legge vekt på disse relasjonene i analysedelen siden jeg oppfatter relasjonen til medstudentene som et mer interessant funn i denne forbindelse. Imidlertid vil relasjonene til de nærmeste komme inn under kapitlet som tar for seg *tid*.

Medstudentenes betydning for kvinnene i denne studien er uten tvil en viktig faktor for gjennomføringen av studiet. Flere av kvinnene beskriver sitt første møte med akademia med ord som: glad, spent, heldig, nysgjerrig, privilegert, overveldende, skummelt og stolt. Det er mange og sterke følelser i sving hos de fleste, spesielt hos de som ikke har erfaring fra høyere utdanning fra tidligere. En viktig faktor i dette møtet er at stort sett alle kvinnene møter opp første dag av studiet med samme forutsetninger, ikke samme læreforutsetninger, men forutsetninger for å knytte gode relasjoner. Grunnen til det er at nesten ingen av dem kjenner sine medstudenter. Det er ikke etablerte «klikker» eller vennskap fra før av. Kvinnene møter opp som kontaktsøkende, og er åpne for, og ønsker å knytte nye sosiale relasjoner. De møter på en arena hvor de selv kan være med å legge premissene for hvordan den videre interaksjonen i gruppa skal bli, og hvilken rolle de selv skal ha. I intervjuene kommer det frem at selv om de er usikre og føler seg litt alene i begynnelsen, er dette følelser som snart bytter plass med positive følelser. De oppdager fort at medstudentene har mye til felles; stort sett alle er voksne, de er familieforsørgere, og de er lett å bli kjent med. Det viser seg at relasjonene blir sentrale både for det faglige samarbeidet og på det personlige planet. Samarbeid krever noe av hvert enkelt individ, det handler om å bidra til et fellesskap, og å gi av seg selv. Torpe og Kobayashi definerer samarbeid slik:

Samarbejde er at give – at give til andre noget af sig selv. At opgive noget av jeg-følelsen. Man kan ikke samarbejde og medvirke til reelt samarbejde, med mindre man har denne villighet til at give noget af sig selv. Det, man får til gengæld, er andres samarbejde – noget som vi ikke har krav på, idet vi kun kan stille krav til os selv. Hvis vi ikke kan indse, at det, vi får til gengæld, er mere værd, har vi ikke forstået, hvad samarbejde er. (Torpe og Kobyashi, 1990, s. 51 i Stensaasen & Sletta, 1996).

Studentene har bruk for hverandre, og de opplever gjensidig glede i de faglige- og sosiale relasjonene som de etablerer. Dette er i tråd med hvordan Stensaasen og Sletta (1996) beskriver utbyttet av samarbeidet. De mener at deltakerne gjerne oppfatter samarbeidet som inspirerende og morsomt, og at resultatet vanligvis er bedre enn om de hadde arbeidet individuelt (Stensaasen & Sletta, 1996, s. 21). Ved studiestart møter kvinnene opp med ulike erfaringer innenfor fagfeltet. Noen har jobbet i flere år i yrket som ufaglærte, mens andre ikke har erfaring fra denne profesjonen i det hele tatt. Det gir et spennende utgangspunkt for faglig samarbeid, og det vil si at studentgruppene har en allsidig kompetanse. I følge Stensaasen og Sletta kan det være svært fruktbart å sette sammen grupper av denne karakter. De hevder at nettopp på grunn av den allsidige kompetansen vil gruppen være bedre rustet til å løse forskjellige oppgaver. I neste omgang leder det til et positivt miljø hvor deltakerne viser arbeidsglede og innsatsvilje. Utbyttet viser seg både på det faglige- og det personlige planet. Den framgangen og mestringsfølelsen som de opplever, kan ha positiv innflytelse på kvinnenes selvbilde (ibid. s. 21). Intervjuene med kvinnene bekreftet at det Stensaasen og Sletta hevder, stemmer for den gruppen som deltok i min studie. Flere av kvinnen fant motivasjon og inspirasjon hos sine medstudenter underveis i studiet. De forteller om kollokviegrupper hvor studentene hjalp og støttet hverandre. Samarbeidet ble beskrevet med ord som selvutviklende, inspirerende, spennende, motiverende, anerkjennende og trygt. Det blir også nevnt at de gode relasjonene de fikk til medstudentene fikk dem til å yte mer. Grupper som er preget av positive interaksjoner av denne karakter, vil få medlemmer som føler seg anerkjente. Anerkjennelsen fører til at de kjenner seg verdsatt, noe som bidrar til å styrke vedkommende sin selvfølelse og bygger opp under en ønsket selvutvikling (Kristiansen 2014, s. 68). En forutsetning for anerkjennelse er at individene er likestilte og likeverdige. Kvinnene er alle i en studentrolle, det vil si at de er i symmetriske relasjoner med hverandre. I utdanningssystemet finnes det flere eksempler på asymmetriske relasjoner på grunn av grunnleggende forskjeller mellom individene. Student – lærer-relasjonen vil være et slikt eksempel. Forskjellene ligger i deres ulike kompetanser, ferdigheter og kunnskaper, samt at læreren innehar en formell maktposisjon overfor studentene. Det er hun som skal vurdere studentenes kompetanse, og om vedkommende har nådd de målene som er satt. Siden

kvinnene befinner seg i en student – student-relasjon, vil forutsetningene ligge bedre til rette for en likeverdig og likestilt anerkjennelse (ibid., s. 44-45). Når det gjelder det faglige samarbeidet, finner jeg støtte hos Grepperud og Rønning (2007). De hevder at etablerte samarbeidsgrupper, som for eksempel kollokviégrupper, er den arenaen hvor samarbeidet mellom studentene synes å fungere best. De legger vekt på at fysiske møter er viktige. Data fra deres studier viser at studentene la stor vekt på å kunne samarbeide, og at de møttes ofte eller svært ofte utenfor studiesamlingene (Grepperud & Rønning, 2007, s. 116-117).

Stensaasen og Sletta (1996) hevder at sosiale bytteforhold spiller en viktig rolle i det sosiale samspillet. Sosial belønning i form av gode tilbakemeldinger, bekreftelser på egne utspill og at medstudentene gir hyggelige bemerkninger, er uttrykk for anerkjennelse. Denne formen for sosial belønning gir kvinnene beviser for at de blir likt og at noen setter pris på deres meninger. Stensaasen og Sletta sier «jo flere sosiale belønninger en person gir deg (og jo færre kostnader), dess bedre vil du like denne personen.» (Stensaasen & Sletta, 1996, s. 181).

Etter hvert som relasjonene mellom de kvinnelige studentene får utvikle seg, skapes det forventninger til hvordan et videre samarbeid vil bli. Hvis de anser sitt nye bekjentskap som positivt og det oppleves som gjensidig, ønsker de det forventede samspillet velkommen. Det kan se ut som kvinnene i denne studien er en homogen gruppe når det gjelder hvordan de verdsetter relasjonene til sine medstudenter. De individuelle verdiene hos hver enkelt er med på å legge premissene for hvordan samspillet oppleves. Det er ikke noen selvfølge at det som oppfattes som positivt for en person, nødvendigvis er det for en annen. Det er selvfølgelig ikke alle gruppesammensetninger som fungerer optimalt. Noen av kvinnene opplevde å være i kollokviégrupper som var nødt til å få veiledning fra læreren for å få samarbeidet til å fungere. I slike tilfeller vil noen av gruppemedlemmene oppleve at samspillet utfordres og at de mottar noen negative vurderinger som truer selvaktelsen. Dette kan føre til usikkerhet og konflikt, derfor er det normalt å prøve å unngå slike kostnader. Et annet eksempel er der en av kvinnene mente at de andre sannsynligvis ikke syntes det var noe gøy å samarbeide med henne, siden hun, i motsetning til medstudentene, alltid var så godt forberedt og alltid kunne fagstoffet. I dette tilfellet handlet det ikke om noen konflikt mellom studentene eller at de hadde ulike verdier, men om å ha ulike metoder for å tilegne seg fagstoffet på. Og kanskje viktigst av alt var at en av kvinnene hadde bedre mulighet til å disponere tiden til studieforberedelser enn hennes medstudenter. Denne kvinne foretrakk å arbeide alene og opplevde stress når hun måtte samarbeide med andre. I Stensaasen og Sletta hevder La Gaipa at:

Sosial bytteteori betrakter utviklingen av samspillsforhold og sosiale relasjoner som avhengig av det utbyttet samspillet gir eller ventes å gi. Den gjensidige avhengigheten ved samspill er et sentralt trekk. Den enkelte vil i samspillet fortrinnsvis søke et positivt utbytte for seg, men samtidig forsøke å sikre at kostnadene for den annen part ikke blir så høye at forholdet trues (La Gaipa 1977 i Stensaasen & Sletta).

Generelt er konklusjonen at kvinnene i denne studien klarte å tilpasse seg denne samarbeidsformen på en god måte, og at de opplevde selvutvikling og et godt læringsutbytte. Siden studiet er samlingsbasert, vil kvinnene oppleve at de i store deler av studiet er overlatt til seg selv, og at de må finne ut av akademias koder og krav helt alene. Det innebærer at de må utvise en høy grad av selvregulering (Grepperud & Rønning, 2007, s. 104). Det er derfor viktig at de investerer tid i relasjonene til sine medstudenter, og spesielt er første året viktig. Grunnlaget for gode relasjoner og godt samarbeid legges helt i begynnelsen av studiet. Hos kvinnene i min studie er samarbeid med medstudenter høyt verdsatt, og noen mener at det hadde vært vanskelig å fullføre studiet uten gode relasjoner og samarbeid.

Som en følge av fellesskapet blant kvinnene oppstår det en læringsarena som får stor betydning; den uformelle samtalen hvor de prater om fagstoff, forelesninger og problematikk knyttet opp mot fagfeltet. Denne formen for kommunikasjon foregår overalt der kvinnene ferdes sammen. I gangene på læringsinstitusjonen, på bilturen til og fra studiesamling, i pausene mellom forelesningene, når kvinnene samles på kveldstid og ikke minst i kantina. Bakgrunnen for at kvinnene finner den uformelle samtalen så givende, er sannsynligvis at de som voksne studenter har mye erfaring og kompetanse å bidra med. De er motiverte studenter som uttrykker at de ønsker å lære, noen brenner for faget sitt, og de opplever at disse samtaleene gir dem en annen innfallsvinkel til kunnskap. Asbjørnsen m. fl. (1999, s. 248-251) bekrefter dette funnet når de hevder at den naturlige samtalen legger til rette for informasjonsutveksling, argumentering for ulike syn og tolkninger, og ikke minst utvikling av forståelse. Slike samtaler er eksempler på fordelt kognisjon, det vil si at det produktet som kommer ut av samtalen ikke er et resultat av ett individs innsats, men et resultat av det flere individ med forskjellig kunnskap har skapt sammen. Dette stemmer også med funnene knyttet til samarbeidet i kollokviegruppene hvor det også foregår uformelle samtaler. Stensaasen og Sletta definerer kommunikasjon som «å formidle informasjon (Higgins 1981), dele erfaringer, og ta verbal eller ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker (Hamachek 1982, Hurt m. fl. 1978).» (Stensaasen & Sletta, 1996, s. 204). Kommunikasjon er basert på sosialt samspill hvor individene påvirker hverandre gjensidig. En av kvinnene

fortalte at de uformelle samtalene ofte ga henne et større læringsutbytte enn å sitte og lese teori alene, eller å være på forelesninger. Ved å bruke medstudentene som mentale sparringspartnere, åpnet det opp for en større mulighet til refleksjon og ettertanke. Det å få andre medstudenters vurderinger gjorde at ulike praksiserfaringer ble delt. Dette åpnet opp for en delingskultur, og de kvinnelige studentene lærte av andres erfaringer, noe som de tok med seg inn i sin egen utøvelse av yrket sitt.

5.3 Tiden – en knapphetsressurs

Tidsaspektet spiller en vesentlig rolle for de voksne kvinnelige studentene. Tiden får innvirkning på ulike forhold i hverdagen. Det gjelder familie, venner, jobb, fritidsinteresser og selvfølgelig studiene. De fleste kvinnene hadde en ukeplan som allerede var full før de begynte på studiene. Studiene medførte at de var nødt til å omstrukturere hverdagen og velge bort noe som de tidligere hadde fått plass på denne ukeplanen. Som tidligere nevnt hadde familie og barn førsteprioritet hos kvinnene i denne undersøkelsen. Deres fokus var først og fremst å ivareta behovene til sine nærmeste. For mange førte nok dette til at de konstant gikk med dårlig samvittighet og en følelse av utilstrekkelighet. Spesielt var det totalsituasjonen i denne tiden som opplevdes som stressende. Flere av kvinnene havnet i situasjoner der de måtte velge hva de skulle foreta seg. De stod overfor vanskelige valg som ville få negative konsekvenser for noen av de involverte partene, uansett hva resultatet ble. Dette minner om double-bind-hypotesen som Gregory Bateson er kjent for. De som hadde barn som ble lei seg og slet med negative reaksjoner når mor dro på studiesamling, fikk dårlig samvittighet for at de påførte barna smerte og sorg. Et alternativ var å avslutte studiet og fortsette i rollen som god, oppofrende mor, og kanskje få anerkjennelse fra sine omgivelser for at hun prioriterte barna framfor seg selv. Kvinnen måtte da ha gitt avkall på noe som var viktig og verdifullt for henne. Spørsmålet er om det ville vært bra for henne og for barna på sikt? Alternativet var å fortsette studiet, og prøve å takle de utfordringene som involverte barna. Konsekvensene var dårlig samvittighet, tvil om valget var riktig eller galt og om det var verdt det. Den nye rollen som student tok tid, og den fordret at det var rom for studiesamlinger og oppfølging av studiene. Rollene som student, mamma og partner var krevende, og under intervjuene kom det fram at mange av kvinnene brukte mye energi på å grue seg til å reise i fra barna. Noen opplevde barn som gråt når de skulle dra på studiesamling. De opplevde til og med at barna gråt når de kom hjem på grunn av at de var redde for at mamma skulle dra igjen. For mange ble det en situasjon der tiden ikke strakk til, og uansett hvordan de prøvde å løse utfordringene knyttet til tid, ble det galt for noen. Kvinnene hadde et ønske om å være til

stede for familien, og de ønsket å gjøre en god jobb med studiene. For noen ble tidsklemma enda strammere, og det var for dem som hadde jobb i tillegg. Dette er funn jeg finner støtte i hos Lorraine G. Johnson, Robert A. Schwartz og Beverly L. Bower (2000, s. 289-300), som har utført en studie blant voksne kvinnelige studenter på community colleges i USA. Studien tar for seg hvordan disse studentene håndterer stress i forbindelse med sine studier. De mener at kvinnene ble utsatt for ekstremt høye krav i forhold til familie, karriere og økonomi. Funntyder på at mange kvinner ikke fullførte studiene på grunn av at de ikke taklet de doble og triple rollene de påtok seg under studiet: familie, jobb og studier. De mener at stressnivået for enkelte studenter allerede ved oppstart av studiet var stort. Grunnen til det var at de var i en livssituasjon som gjorde at de var nødt til å starte opp med studier på grunn av arbeidsledighet, skilsmisse eller at de møtte begrensninger på arbeidsmarkedet på grunn av ikke tilstrekkelig utdanning. Den faktoren som pekte seg ut som den største kilden til stress, var omsorgen for barna. Tall i undersøkelsen viste at denne faktoren var høyest representert som årsak til studieavbrudd. Ut i fra dette kan det trekkes slutninger i retning av at kvinners bekymringer for barna i studieperioden er verdt å ta på alvor. Mange av kvinnene i min studie bekymret seg for om de klarte å vise nok omsorg for sine nærmeste i denne perioden. Den dårlige samvittigheten kom trolig av det naturlige omsorgsbehovet foreldre har for sine barn. For mange meldte det seg spørsmål om de var nok tilstedeværende, og om barna opplevde den nærheten som kvinnene mente barna hadde behov for. I min studie fortalte en av kvinnene at hun valgte å ta en pause fra studiene på grunn av at hun hadde en baby som hun ønsket å «komme nærmere». Mangel på tid hadde ført til at hun fikk være for lite mamma for babyen. Hun var for mye fraværende i en viktig periode i barnets liv, og fikk ikke gitt den omsorgen hun følte var nødvendig. Kvinnes ønsker og behov for å være tilstede på flere arenaer på samme tid skaper dårlig samvittighet fordi det ikke er forenelig med den tiden de har til rådighet, og double-bind-situasjoner oppstår. Her kan det dras paralleller til hva som tidligere ble sagt om praksisperiodene som opplevdes som en stor belastning for noen av kvinnene og familiene deres siden de måtte bo borte fra hjemmet flere uker. I lys av disse resultatene er det lett å anta at praksisperiodene må ha vært svært stressende, og påkjenningen stor for de involverte partene. I studien *Coping mechanisms of part-time students* (Kember & Siaw, 2005) kommer det fram at deltidsstudenter i Hong Kong gjorde seg de samme erfaringene som de kvinnelige studentene i min studie. En av de største utfordringene var å finne tid til studiene. Studiene kom på toppen av de andre kravene og forventningene i hverdagen. Undersøkelsen avdekket hvilke mestringsmekanismer studentene erfarte som verdifulle. Når det gjaldt tid, var det helt nødvendig å gjøre noen offer for å få

tidsplanen til å gå opp. Fritidsaktiviteter og tid med venner var de arenaene som først ble ofret. Det samme viste seg å være tilfelle hos kvinnene i min studie. De fleste måtte «rydde plass» til studiene, og da var det blant annet venninnerollen som måtte ofres for å få dette til. Dette betyr ikke at relasjonene de hadde til venninnene ikke lenger var viktige, men at de for en periode ikke kunne gjøre krav på kvinnes tid. Det viste seg at selv om venninnene ble nedprioritert, var de innforståtte med situasjonen, og kontakten kunne gjenopprettes etter endt studium når kvinnene kunne ta større kontroll over, og disponere tiden sin på en annen måte. I alle de ulike situasjonene kvinnene kommer opp i som omhandler tid, betyr det mye å bli anerkjent av omgivelsene. Det er vanskelig å være en perfekt mor, partner, venninne og student når tiden ikke strekker til. I følge Andrew Sayer (2005) er det viktig å motta anerkjennelse også for prestasjoner som er «gode nok», ikke nødvendigvis perfekte. Anerkjennelse i vanlige dagligdags aktiviteter som omsorg, matlaging og foreldreskap er av stor betydning for å opprettholde balansen i livet. For kvinnene som i utgangspunktet er i en stresset situasjon hvor mange føler at de ikke strekker til på et eller flere områder, er det å få bekræftelse fra sine omgivelser på at de er gode nok veldig viktig. Anerkjennelsen er god å ha som ballast når utfordringene dukker opp.

5.4 Kvinnerollen og mansrollen

I Norge har de politiske myndighetene de senere årene lagt til rette for at kvinner og menn skal ha mulighet til å kombinere jobb og barn. Det er satt i verk flere ulike tiltak for å kunne virkeliggjøre dette: Barnehagedekning, fødselspermisjon og utvidet fedrekvote. De siste tiårene har kvinners og menns tidsbruk i forbindelse med omsorg for barn, jobb og i hjemmet endret seg. Kvinnene bruker nå mer tid i yrkeslivet og mindre tid i hjemmet. For mennene har utviklingen gått andre veien; de bruker mer tid i hjemmet og mindre tid i yrkeslivet. Til tross for disse endringene, er det fremdeles slik at kvinnene bruker mer tid i hjemmet, og mindre tid i yrkeslivet enn det menn gjør (Statistisk sentralbyrå, 2012). Noen av kvinnene i min undersøkelse lever i forhold der de tradisjonelle kjønnsrollene holdes i hevd. Kvinnene tar i hovedsak ansvar for hus og hjem med en mann som lojalt deltar. For noen kan det være vanskelig å gi slipp på den kontrollen de har på dette området. Støkken mener at til tross for økt likestilling, vil det være slik at en del kvinner setter sin ære i at det er deres ansvar å få hus, hjem og familie til å henge sammen (Støkken m. fl. 2007, s. 90). Dette kan lede til identitetsmessige konflikter der kvinnen på den ene siden vil gjennomføre lengre studier, mens de på den andre siden vil opprettholde kontrollen i hjemmet. Det er kvinnes stemmer vi hører i denne undersøkelsen. Mennenes roller får vi presentert gjennom kvinnene.

Tilsynelatende kan det se ut til at det er avklarte roller i hjemmet, men vi kan ikke vite hvordan mennene har opplevd denne perioden, og om det ble slik de hadde tenkt eller trodd før studiet startet opp. Hverken kvinnene eller mennene visste hva de gikk inn i da studiet var et faktum. Vi får ikke høre direkte fra mennene hvordan studietiden har vært for dem. Det ville vært interessant å sammenligne svarene for å se om begge parter er like samstemte som det blir gitt uttrykk for.

Kvinnene i min undersøkelse er avhengige av å ha partnere eller nær familie som kan stille seg støttende bak deres avgjørelse om å starte opp med studier som varer over flere år. Deres omsorgsforpliktelser overfor barna gjør det nødvendig. Under intervjuene kommer det fram at det alltid er noen der som stiller opp. Mennene er rausere og tålmodige, de er villige til å ofre mye for at kvinnene skal få en utdanning. Det innebærer endringer i deres daglige rutiner, og det hviler et større ansvar på dem når det kommer til barn, hus og hjem. Vi hører om fedre som tar med seg barna på helgeturer slik at mor skal få anledning til å studere i fred og ro i helgene. Vi hører om menn som villig gjør økonomiske offer for at studiet skal kunne gjennomføres, og noen setter egen utdanning på vent. Disse og utallige andre eksempler viser at mennene anerkjenner det valget kvinnene har gjort. Den gjensidige anerkjennende holdningen som de har til hverandre fører til at det kollektive prosjektet lar seg gjennomføre. Kvinnene har «bruk for» partneren, dette fører til at han får bekreftet at han er en viktig brikke i familie- og hverdagspuslespillet. Han anerkjennes og får kreditt for den han er. Det er tross alt takket være mannen og den nærmeste familien at kvinnene klarer å gjennomføre studiene. Nok en gang gjør den sosiale bytteteorien seg gjeldende. Den gjensidige avhengigheten vil her være at kvinnene sikrer seg at barna har det trygt, og at hjemmet kan forlates i forvisning om at det blir ivaretatt på en god måte. Kvinnene bidrar selv med «belønning» til sine nærmeste i form av at de blir møtt med vennlighet og de blir positivt vurdert. Hun stiller også opp når de nærmeste har bruk for hennes hjelp og støtte, både i praktiske og mer personlige anliggender.

De aller fleste kvinnene hadde ikke tenkt på studiet i et likestillingsperspektiv. Dette var noe de først reflekterte over da de ble spurt om det under intervjuene. Likevel er tankene der om at utdanning er veien å gå for å skaffe seg en fast jobb, noe som gir trygghet, både for økonomien og for stabiliteten i en familie. Det er også et middel for å bli uavhengig og kunne stå på egne ben. Disse faktorene er viktige i forbindelse med likestilling, men for noen av kvinnene er det ikke tanker om likestilling som gjør seg gjeldende når de skal i gang med

studiene sine. Kan dette komme av at samfunnet vi lever i har oppnådd en så høy grad av likestilling mellom kjønnene at det blir tatt som en selvfølge, og at det er derfor kvinnene ikke reflekterer over det? Med tanke på at samfunnet vårt er et av de mest likestilte i verden, er nok ikke det så usannsynlig. De aller fleste ønsker seg en utdanning og vil være selvstendige, men er ikke bevisst at det handler om likestilling. Det finnes fortsatt en rekke forventninger og holdninger til hva som ventes av de ulike kjønnene på visse områder i samfunnet. Forskning viser at det til tross for store endringer de siste tiårene, er det fremdeles kvinnene som bruker mest tid på omsorg for barna (Statistisk sentralbyrå, 2012). Når det kommer til omsorg anser nok i alle fall kvinnene selv, at det er de som har det største ansvaret. Den medfødte omsorgsforpliktelsen gir seg utslag i dårlig samvittighet mange ganger. Selv om de hele tiden bestreber seg på å yte sitt ytterste for at barna skal ha det bra, hender det at barnas reaksjoner på deres fravær utløser dårlig samvittighet. Noen får høre av barna at de aldri er hjemme, andre opplever at barna ikke vil prate med dem i telefonen når de er på studiesamling, og noen barn gråter når mor drar for å studere. Disse reaksjonene går inn på kvinnene, og det er ikke noe de kan gjøre for å forhindre at det skal skje, med mindre de avbryter studiene. Det er deres fravær som er problematisk for barna. Med andre ord blir det galt uansett hvilket alternativ som velges. Her er altså nok et eksempel hvor dobbelt-bindingsteorien gjør seg gjeldende. En av kvinnene sier at hun føler seg som en belastning for familien siden hun studerer og er mye borte fra hjemmet. Handler denne endeløse rekken av dårlig samvittighet om at de er kvinner? Intervjuene avdekker at kvinnene strekker seg langt for å gjøre belastningen minst mulig for de som sitter igjen med ansvaret i hjemmet mens de er på studiesamling. Noen føler at de må ta ekstra ansvar og stille opp når de er hjemme, og de passer på å legge til rette med innkjøp, husarbeid og brødbaking før de reiser. Disse handlingene er med på å bøte på den dårlige samvittigheten som kvinnene kjenner på under studiene. Ville de samme resultatene ha vist seg hvis det var menn som var studentene? Det ble tidligere nevnt av en av kvinnene, at hun trodde det ville være enklere for menn å ta en fulltidstudium med forelesninger på campus i ukedagene, noe som ville innebære at de kun var hjemme i helgene. Hun mente at kvinner var mye mer plaget av dårlig samvittighet i forbindelse med å skulle forlate hjemmet. Dette kan stemme med forskning som Siw Tone Innstrand (2009), forsker ved Senter for helsefremmende forskning ved NTNU i Trondheim har gjort på dette området. Hun hevder at realistiske krav til seg selv og andre er viktig for å finne den riktige balansen mellom jobb og familieliv. Hennes forskning på utbrenthet i arbeidslivet drar opp noen paralleller som også kan knyttes til voksne kvinnelige studenter. Hun har avdekket at kvinner har mere flytende grenser mellom jobb og familieliv enn det

menn har. Kvinner bekymrer seg for om barna har det de trenger i barnehage og på skolen. For eksempel om de har de nok skiftetøy hvis det regner. De opplever at bekymringer de har for familien blir dratt med på jobb og vise versa. I motsetning til menn, klarer ikke kvinner å skille like lett mellom arbeid og familieliv, det vil si å sette klare grenser for sin tilstedeværelse (Innstrand, Langballe, Falkum, Espnes & Aasland, 2009, s. 402-413). Dette har likheter med funn som avdekkes i min studie, hvor det også kommer frem at de i tillegg har dårlig samvittighet for å overlate alt ansvaret til de som skal se etter barna hjemme mens de selv er på studiesamling. Det kan tyde på at kvinnene prøver å være mentalt til stede på flere arenaer på samme tid. Hjemme tenker de på studiene, og når de er på studiesamlinger, tenker de på hjemmet. Dette kan være stressende, og kvinnene befinner seg i en situasjon der de vil yte sitt beste på flere arenaer på samme tid, i hjemmet, som student og som arbeidstaker. Stress er antakelig en av årsakene til at flere av kvinnene opplever at motivasjonen daler i løpet av studietiden. Likevel ser det ut til at kvinnene og deres familier har funnet ordninger som passer for dem. I fellesskap klarer de å manøvrere seg gjennom familieforpliktelser, økonomiske utfordringer og studier med alt det innebærer. For å svare på spørsmålet om dårlig samvittighet er noe som kvinner opplever i større grad enn menn, kan funn som Innstrand m. fl. har gjort i sin undersøkelse, gi en pekepinn i retningen av at det er tilfelle. Undersøkelsen omhandler kjønnsroller og konflikter i arbeid-hjem-situasjoner. De henviser til funn som viser at menn har en naturlig oppfatning av at jobb er en viktig del av forsørgerrollen sett i et kjønnsrolleperspektiv. Klarer mannen å forsørge familien sin på en god måte, er han dermed også en god far. For kvinner derimot, er det å være på jobb vanskelig å forene med mamma-rollen, noe som leder til dårlig samvittighet (Innstrand m. fl. 2009).

6 Oppsummering og avslutning

I dette kapitlet oppsummerer jeg hovedfunn som er kommet fram i oppgaven min. Jeg vil til slutt også komme med noen betraktninger og gode råd til blivende studenter og til studieinstitusjoner. Funnene i denne undersøkelsen er basert på intervjuer av ni respondenter, og det vil derfor ikke være mulig å generalisere funnene. Det er også viktig å ha i minne at kvinnene i denne undersøkelsen er «vinnere» i akademias verden siden de alle har fullført studiene. Formålet med studien har vært å ta rede på hva som må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning. I den forbindelse er det kvinner i samlingsbaserte studier jeg har rettet søkelyset mot, og fokuset har vært deres historier og erfaringer. Denne kategorien studenter har som regel andre rammer rundt sin studiehverdag enn studenter som studerer på campus. Det som legger premissene for studiehverdagen til de voksne kvinnelige studentene er, i følge denne studien, først og fremst omsorgen for barna. Derfor er det spesielt viktig at de har et velfungerende nettverk som er behjelpelig med å organisere hverdagen når de er opptatt med studiene. For å kunne starte opp med et studium er det helt avgjørende at det finnes tilgjengelig. Et samlingsbasert studium er derfor en forutsetning for kvinnene i denne studien. Ingen ønsker at familien skal være nødt til å flytte på grunn av deres studier. Forholdene for barna må være tilrettelagt slik at de blir minst mulig berørt av mødrenes studier. Med et samlingsbasert studium er det mulig å kombinere hjem, jobb og studier. Kvinnene ønsker en formell kompetanse for å trygg egen arbeidssituasjon. Motivasjon, relasjoner, tid og kjønnsroller er også faktorer som peker seg ut som betydningsfulle. På bakgrunn av intervjuene med respondentene har det vist seg at de fleste opplever det som krevende å kombinere studier og familieforpliktelser. Det å ha en jobb i tillegg, har gjort det enda mer utfordrende. I løpet av studietiden må ulike hindre forseres og forsakelser må gjøres. Selv om flere opplever en økonomisk mer anstrengt situasjon, kan det se ut til at de økonomiske forsakelsene er de som er enklest å gjøre. Som tidligere antatt, viser det seg at for mange av studentene daler motivasjonen underveis i studiet. Det er flere grunner til det, blant annet er mangel på tid, dårlig samvittighet, stort arbeidspress, slitsomme praksisperioder og sykdom, faktorer som virker negativt på motivasjonen. Disse griper inn i hverandre og kan som regel ses i sammenheng med hverandre. Til tross for den dalende motivasjonen, har altså kvinnene fullført studiene. Det har de klart på grunn av den støtten de har fått fra de nærmeste, medstudenter, lærere og kolleger. Ikke minst har mange hatt en indre motivasjon som har drevet dem framover. Lysten og tanken på å bli ferdig med studiene og gå videre i et yrke som de brenner for, har hele tiden lagt som et fundament for motivasjonen.

Gjennom utdanningen får de økt kunnskap og innsikt, og mange føler stolthet over det de har oppnådd. Mestringsfølelsen som de opplever i et positivt læringsmiljø gir økt selvfølelse og lysten til videre utdanning er vekket hos de fleste av kvinnene.

6.1 Oppsummering av viktige funn

- *Motivasjon* er en svært viktig faktor for at de kvinnelige studentene skal starte opp og gjennomføre studiene. Denne faktoren gjør seg gjeldende både som indre og ytre motivasjon.
- *Relasjoner* er betydningsfullt for kvinnene. Spesielt er relasjonene de har til medstudenter viktig i denne perioden. Gruppedynamikk og uformelle samtaler er faktorer som peker seg ut som avgjørende.
- *Tid* er en ressurs som trer fram som avgjørende i forbindelse med hvordan kvinnene takler studenttilværelsen kombinert med forpliktelsene de har med hensyn til familie, jobb og på andre arenaer.
- *Kvinnerollen og manssrollen*. Partneren er en støttespiller som spiller en stor og viktig rolle under studiene.

6.2 Gode råd til voksne kvinnelige studenter

For de fleste av kvinnene i denne studien er utdanningen et prosjekt som de har diskutert og pratet igjennom med sine partnere. De kvinnene som er enslige mødre, har inngått avtaler med sine foreldre og eventuelt svigerforeldre for å kunne gjennomføre studiene. Slik kan det betegnes som et felles prosjekt som er godt gjennomtenkt. Til tross for det, vil det underveis i studieperioden dukke opp utfordringer som ikke er mulig å forutse. Uansett hvor godt forberedt de er, så er det ikke alt som kan planlegges og avtales på forhånd. Tiden er en slik faktor. Den vil for de aller fleste oppleves som en knapphetsressurs. Under intervjuene kommer det fram at tiden er den verste fienden når det gjelder å kombinere familieliv, jobb, studier og andre forpliktelser. Den ligger også bak mye av den dårlige samvittigheten som kvinnene får kjenne på i denne perioden. For å komme best mulig ut av studieperioden, er det viktig at familien bevarer en god dialog og har lav terskel for å prate om utfordringer. Det kan synes som at åpenhet om forventninger, skuffelser og uforutsette hendelser kan være med på å forebygge konflikter i forbindelse med studiene og familielivet. Når det gjelder den støtten kvinnene opplever å få fra partneren, er den uvurderlig. Han er en støttespiller og motivator. Jeg oppfatter det slik at begge parter tjener på at han får slippe til og ta ansvar for det som skjer i hjemmet når kvinnene er på studiesamling. Kvinnene bør også være forberedt på at den

tiden de tidligere brukte på egne aktiviteter, venner og litt mer perifer familie, nå i større grad må omdisponeres til studietid og familietid. Studietiden er en tidsbegrenset periode, og de aller fleste har forståelse for at studenten har en stram timeplan med forpliktelser både hjemme, med studiene og for noen, arbeid i tillegg. For de aller fleste vil venner og familie også være der når studiene er gjennomført.

Som tidligere nevnt tillegger studentene det å ha gode relasjoner til medstudentene, stor verdi. Hvordan studentene selv framstår, om de er imøtekommende og åpne for nye bekjentskap, får betydning for hvordan de blir møtt av andre. Det betyr at de bør være bevisste på at de selv så fort som mulig arbeider aktivt for å etablere sosiale relasjoner til medstudenter. Det kan virke beregnende, men det er klokt å tenke på hvem som vil være gode samarbeidspartnere gjennom studiet. Gode og arbeidsomme medstudenter letter egne arbeidsbyrder hvis innsatsen er gjensidig og de vil være en solid støtte. For samlingsbaserte studier er avstandene ofte store til både campus og medstudenter. Derfor er det betryggende å ha relasjoner hvor det er lav terskel for å ta kontakt og søke faglig hjelp når det blir nødvendig, for det blir nødvendig! Spesielt i perioder hvor arbeidspresset er stort, vil medstudenter i samme situasjon, kunne bidra til at for eksempel eksamensforberedelser og innleveringer er enklere å gjennomføre. Studentene kan da samarbeide om oppgavene og komme med konstruktiv respons til hverandre. Delingskultur er en annen positiv effekt som følger i kjølvannet av gode relasjoner. Hvis studentene inngår i grupper hvor de opplever gjensidig anerkjennelse og der partene ønsker hverandre vel, vil terskelen for å dele fagstoff, gode råd og ideer, være lav. Den uformelle læringen som skjer mellom studentene er verdifull. Denne læringen forekommer ofte i uformelle samtaler. Slike samtaler er arena for refleksjoner og fruktbare diskusjoner som studentene lærer mye av. Tilbakemelding fra andre er utviklende og gir hver enkelt en pekepinn på deres individuelle faglige nivå. Gode relasjoner til medstudenter øker trivselen på et studium. Det innbyr til trygghet og samhold, og de nye vennskapene vil for mange være avgjørende for hvordan deres tid som student skal være. I perioder hvor studiene oppleves som ekstra utfordrende er dette fellesskapet meget verdifullt.

6.3 Hva utdanningsinstitusjonene kan bidra med

Kvinnene i denne studien drives av så vel indre som ytre motivasjon. De har en vilje og en drivkraft for å få det til. Det er mange involverte i deres prosjekt, derfor er det mye som står på spill og det er viktig å klare å gjennomføre det de har startet på. Hvordan kan så studieinstitusjonene legge til rette for at de skal klare å komme i mål med utdanningen sin?

For det første har disse studentene en indre motivasjon som er verdt å ta vare på, utnytte og bygge oppunder. Funn i denne studien viser at motivasjon og relasjoner er tett forbundet med hverandre. Kvinnene er motiverte når de starter studiene, og de oppdager fort at de lett kan identifisere seg med mange av medstudentene. Samarbeidet, vennskapet og den støtten som oppstår innenfor studiemiljøet er av stor betydning for de aller fleste av kvinnene. For mange blir nettopp dette en motivasjonsfaktor. Studieinstitusjonen har her en gylden mulighet til å utnytte dette til det beste for studentene. I startfasen av studiet bør de som besitter denne kunnskapen, være pådrivere for at studentene får mulighet til og ser betydningen av å skape relasjoner til hverandre. For det andre trekker flere av kvinnene frem betydningen av organiseringen av oppstarten på studiet. De setter stor pris på fellesturer som arrangeres i skolens regi. Her bygger de relasjoner og blir godt kjent med både lærere og medstudenter. Det opplever de også at de gjør der hvor studieinstitusjonen har lagt til rette for fellesaktiviteter inne på skolens område. Studentene må utføre oppgaver der de blir kjent med de fysiske omgivelsene og sine medstudenter. På en uformell måte knyttes relasjoner som kommer til å bli verdifulle og støttende gjennom studietiden. Relasjonenes betydning må ikke undervurderes, og det er viktig at det legges til rette for relasjonsbygging med en gang studiet starter opp. Kvinnene møtes og finner sammen i et fellesskap der de er modeller for, og kan identifisere seg med hverandre. Det er også viktig at studieinstitusjonen klarer å fange opp studenter som ikke makter å finne seg en plass i etablerte grupper. Disse gruppene kan oppleves som veldig lukkede hvis nye studenter kommer til, og det er ikke en selvfølge at de «slipper inn» i velfungerende grupper som har vært etablert over en tid.

Det viste seg at de fleste av studentene benyttet seg av sosiale medier for å holde kontakten med sine medstudenter. Facebook var den arenaen hvor de mente det var enklest å få svar, og der «alle var pålogget» slik at det var lett å få kontakt. Det kan kalles et lavterskeltilbud for deling av informasjon og for å chatte med hverandre. Ved studiestart kan det være praktisk for studentene at studieinstitusjonen har opprettet grupper på Facebook for de ulike emnene. Dette vil være en naturlig «møteplass» på en arena der de fleste føler at de behersker teknologien. Samtidig vet de at hvis de har et spørsmål som de trenger svar på, så får de respons innen rimelig tid enten fra faglærer eller medelever. På den måten forsikrer faglærer seg om at alle får den samme informasjonen til tilnærmet samme tid. Dette vil uansett være et supplement til den eksisterende læringsplattformen som studentene allerede er tilknyttet gjennom sitt studium. Studieinstitusjonens læringsplattform har for enkelte av studentene i denne undersøkelsen blitt lite benyttet til å samarbeide på. Det viste seg at de studentene som

hadde «blitt tvunget» til å bruke læringsplattformen, ikke var like negativ til bruken, som førstnevnte gruppe. Det kan tyde på at hvis det blir lagt til rette for et aktivt samarbeid og riktig opplæring blir gitt, så kan læringsplattformens potensiale utnyttes bedre.

Praksisperiodene er en krevende tid for voksne kvinnelige studenter som har omsorgsforpliktelser. Dette er den fasen av studiet hvor studentene skal prøve ut sine nyervervede faglige ferdigheter og det krever mye planlegging og mental tilstedeværelse for å få fullt utbytte av praksisperioden. De fleste har et ønske om å lære mest mulig og få prøve ut teorier fra studiet. Derfor er det av stor betydning at studentene har et avklart forhold til hvordan praksisen skal gjennomføres allerede før studiet starter opp. Noe av hensikten med et samlingsbasert studium er å kunne tilby utdanning til en voksen studentgruppe som har familie og andre forpliktelser enn hva unge studenter har. Det er vanskelig for den voksne studentgruppen å være fraværende fra hjemmet og barna mens praksisperiodene pågår. Studieinstitusjonen bør ha klare retningslinjer for hvilke muligheter og begrensninger som gjelder i praksisperiodene. Detaljert forhåndsinformasjon om studiet vil avklare om studiet er mulig å kombinere med de daglige forpliktelsene som kvinnene har. Økonomi vil i mange tilfeller være styrende for hvordan studieinstitusjonen organiserer praksisperiodene. Dette er en kostnadskrevende del av studiet. Hvis det er ønskelig at denne gruppen studenter skal kunne gjennomføre planlagte studier, er det viktig at studieinstitusjonen legger til rette og strekker seg langt for å imøtekomme studentenes behov for å være i nærheten av hjemmet under praksisperiodene.

Litteraturliste

- Asbjørnsen, A., Manger, T. & Ogden, T. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børsheim, A. (2012): *Kvalitetsutfordringer i fleksibel profesjonsutdanning* (NOKUT-rapport 3-2012) Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, vol. 55. No. 1, s. 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). The «What» and «Why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An international journal for the advancement of psychological theory*, 11:4, 227-268.
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk – Teori og praksis*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gorard, S., Rees, G., Fevre, R. & Welland, T. (2001). Lifelong learning trajectories: Some voices of those «in transit». *International journal of lifelong education*, 20(3), 169-187.
- Grepperud, G. (2007). *"Kunnskap skal styra rike og land-". Livslang læring i høyere utdanning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grepperud, G., & Roos, G. (2007). Hvorfor begynner de? I: W. M. Rønning (Red.), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Grepperud, G. & Rønning, W. M. (2007). Barrierer og belastninger i fleksibel utdanning. I: W. M. Rønning (Red.), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Grepperud, G. & Rønning, W. M. (2007). Studiesituasjon og studiestrategier hos voksne, fleksible studenter. I: W. M. Rønning (Red.), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Grepperud, G. & Rønning, W. M. (2007). Den voksne, fleksible student – Dimensjoner og diskusjoner. I: W. M. Rønning (Red.), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Grepperud, G., Rønning, W. M. & Støkken, A. M. (2006). *Studier og hverdagsliv – voksne studenter i fleksibel læring*. Trondheim: Vox.

- Hagen, A., & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring*. Fafo-rapport 2008:7. Oslo: FAFO.
- Hillier, J. & Rooksby, E. (2005). *Habitus: A Sense of Place*. Aldershot: Ashgate.
- Illeris, K. (1999). *Læring: aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (1998). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Innstrand, S. T., Langballe, E. M., Falkum, E., Espnes, G. A. & Aasland O. G. 2009. Gender-specific perceptions of four dimensions of the work/family interaction. *Journal of Career Assessment* 2009; 17; 402.
- Johnson, L. G., Schwartz, R. A., & Bower, B. A. (2000). Managing stress among adult women students in community colleges, *Community College Journal of Research and Practice*, 24:4, 289-300.
- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in higher education*, Volum 24, No. 1, 1999. 109-124.
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lorentsen, A. & Nieman, K. (2007). Fleksible studier som tilrettelægelsesmessig utfordring for høyere uddannelsesinstitutioner. I: Wenche M. Rønning (Red.), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. (s. 177-199). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Michaelsen, M. (2013). Eksamen PED-3001. *Samfunn, kultur og menneske i pedagogisk perspektiv*.
- Michaelsen, M. (2013). Eksamen PED-3013. *Voksnes læring*.
- Mikkelsen, T. (2007). *Den voksne heltidsstudenten. Studier og familieliv*. (Mastergradsavhandling), Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø.

- Mogstad Aspøy, T. & Hagen Tønder, A. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring*. Fafo-notat 2012:17.
- Myklemyr, A. (2012). Slik er motivasjonen vår skrudd sammen. *Dagens perspektiv*. Hentet fra: <http://www.dagensperspektiv.no/slik-er-motivasjonen-v%C3%A5r-skrudd-sammen> Sist besøkt 31.03.2015.
- Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2013). Voksne i høyere utdanning. *VOX-speilet*, 2013/4. http://www.vox.no/contentassets/222c2b94e0694af796d1e8ecf442dd54/vox_speilet_2013_voksne_i_hoyere_utdanning.pdf Sist besøkt 24.03.2015.
- Ndla.no. *Maslows behovspyramide*. <http://ndla.no/nb/node/85351> Sist besøkt 29.03.2015.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2014). Et helhetlig syn på atferdsvansker hos barn. *Psykologisk.no*. Hentet fra <http://psykologisk.no/2014/10/et-helhetlig-syn-pa-atferdsvansker-hos-barn/> Sist besøkt 02.11.2014.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (2013). *Voksne i høyere utdanning*. Vox-speilet 2013. (kap. 4). Hentet fra http://www.vox.no/contentassets/950e5798e03d470fae7a2fc76713c2b4/vox_speilet_2013_voksne_i_hoyere_utdanning.pdf Sist besøkt 03.02.2015.
- Olesen, S. G (2010): Pierre Bourdieu. I: *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Århus: ViaSysteme (s. 119-141).
- Perrewé, P., Hochwarter, W. & Kiewitz, C. (1999). Vallue attainment: An explanation for the negative effects of work-family conflict on job and life satisfaction. *Journal of occupational health psychology*, 4, 318-326.
- Roos, G. (2002). *Nya studerande. Studerande vid studiecentra i Hälsingland läsåret 1997/1998*. Rapport nr. 5. Hälsingland.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, W. M. (2007). *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Sayer, A. (2005). *The moral significance of class*. Cambridge UK/New York: Cambridge University Press.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2012). Fedre deltar mer i husarbeid og omsorg. Samfunnsspeilet, 2012/4. Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/fedre-deltar-mer-i-husarbeid-og-omsorg> Sist besøkt 12.04.2015.

- Statistisk sentralbyrå (2014). Gjennomstrømning i høyere utdanning, 2012/2013. Hentet fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen> Sist besøkt 07.02.2015.
- Statistisk sentralbyrå (2014). Reproduksjon av utdanning? Hentet fra <http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning> Sist besøkt 07.02.2015.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven. Om utdanning og reviderte livsplaner*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.
- Støkken, A. M., Lorentsen, A., Niemann, K. og Sørensen, L. (2007). Husholdet – en arena for samspill og forhandling. I: Wenche M. Rønning (Red.). *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. S. 82-101. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Taylor, C. (2000). *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wennerström, U-B. (2003). *Den kvinnliga klassresan*. Göteborg: Göteborg University.
- Wiborg, A. (2003). *En ambivalent reise i et flertydig landskap. Unge fra distriktene i høyere utdanning*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for sosialantropologi, Universitetet i Tromsø.
- Wilken, L. & Andreassen, V. F. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Yum, J. C. K., Kember, D. & Siaw, I. (2005). Coping mechanisms of part-time students, *International Journal og Lifelong Education*, 24:4, 303-317.
- Zembylas, M. (2008). Adult learners`emotions in online learning. *Distance Education*, 2008 (Volume 29), s. 71-78.

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Informasjonsskriv

«Voksne kvinner i høyere utdanning»

Bakgrunn og formål

I forbindelse med mastergradsprosjektet mitt ved Universitetet i Tromsø ønsker jeg å intervju 6-8 voksne kvinner som har vært studenter på en samlingsbasert høyere utdanning (allmennlærer, vernepleier, sykepleier og førskolelærer).

I denne studien vil jeg rette fokus mot kvinner som har valgt å ta høyere utdanning i voksen alder. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke faktorer som bør være til stede for at denne gruppen studenter skal klare å gjennomføre studiet. I den forbindelse er det interessant å ta rede på hvordan kvinner kombinerer studiene med familie, hjem og økonomiske forpliktelser, og for enkelte jobb. Hvordan organiserer de hverdagen for på en mest mulig hensiktsmessig måte å forberede, planlegge og gjennomføre studiene i kombinasjon med disse forpliktelsene?

Hvordan motiverer de seg for den merbelastningen som en høyere utdanning i denne livsfasen er? Det er spesielt interessant å undersøke studenter som tar samlingsbasert utdanning og som er i en situasjon der de må pendle mellom hjem og studieinstitusjonen for å kunne delta på forelesninger.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil foreta et intervju som vil vare i ca en time. Spørsmålene vil omhandle studentens erfaringer og opplevelser med å være voksen student på en samlingsbasert studie. Det vil bli gjort lydopptak og skrevet notater under intervjuet. Intervjuene er planlagt gjennomført i perioden april – mai 2014. Tid og sted kommer vi tilbake til når intervjuet nærmer seg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptaket vil bli transkribert og slettet etter at det er skrevet ut, senest ved prosjektlutt mai 2015. Personopplysningene er det kun jeg og veileder som har tilgang til. Disse lagres ikke slik at de kan sammenfattes med opplysningene som framkommer i intervjuet. Alt av informasjon vil anonymiseres slik at informasjonen som framkommer ikke skal kunne identifiseres med deltakeren.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Monica Michaelsen, masterstudent, Universitetet i Tromsø. Telefon 917 65133.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

Samtykke til deltakelse i studien «Voksne kvinner i høyere utdanning».

Jeg har lest informasjonsskrivet og blitt muntlig orientert vedrørende ovenfor nevnte mastergradsprosjekt.

Opplysningene som framkommer i intervjuet vil utgjøre datagrunnlaget i mastergradsprosjektet.

Jeg kan når som helst trekke meg fra å delta, uten å oppgi noen grunn.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?

Forskningsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Respondentens bakgrunn	<ol style="list-style-type: none">1. Egen utdanning og tidligere yrke2. Familie og sivilstatus3. Foreldres utdanning4. Hadde du flere søkevalg på søknaden din når du søkte utdanningen?
Hvilke motivasjonsfaktorer ligger til grunn for å starte opp med utdanning i voksen alder? Hva motiverer underveis i studiet?	<ol style="list-style-type: none">5. Hvorfor valgte du et samlingsbasert studium?6. Hvorfor valgte du den utdanningen du gjorde?7. Hvorfor søkte du akkurat når du gjorde det? Tidspunkt. Hvorfor ikke når du var 20?8. Kan du beskrive/fortelle om første studiesamling.9. Hvilke faktorer var viktig for motivasjonen til å starte med studiet?10. Hva fant du motiverende med selve studiet?11. Fant du motivasjon/inspirasjon hos andre for å studere?12. Hvilke forventninger hadde du til deg selv ved studiestart?13. Har du underveis i studiet tvilt på at du ville klare å fullføre og om det var verdt strevet? Hva gjorde at du fortsatte?14. Hvilke muligheter ser du åpne seg med denne utdanningen?<ul style="list-style-type: none">• Egenutvikling/mulighet for personlig mobilitet.• Indre mobilitet/få utfordringer og mulighet til å utvikle seg.• Karrieremessig sprang• En jobb som har samfunnsmessig betydning.• Bli synlig – Tror du noen endrer synet de har på deg. Tenker annerledes om deg etter at du tok utdanningen?• Passer bedre med ønsket identitet.15. Tror du at det er en sammenheng mellom høyere utdanning og selvbylde, og hvordan påvirker høyere utdanning ditt selvbylde?
Hvilke utfordringer møter studentene på underveis i utdanningen?	<ol style="list-style-type: none">16. Informasjon om studiet i forkant av studiestart eller ved oppstart, hvilken betydning har det?17. Møtte du på utfordringer i forbindelse med tekniske løsninger, kildebruk, akademisk skriving og ordforråd?18. Hvor arbeidet du med studiene? Hjemme (hvor),

	<p>bibliotek, høgskole/universitet, annet? Hvorfor?</p> <p>19. Hvilke strategier hadde du for arbeid med studiene?</p> <p>20. Hvordan finansieres studiet?</p> <p>21. Hvordan organiseres hverdagen med studiene og andre forpliktelser?</p> <p>22. Fikk du noen gang kjenne på tidsklemma? Hvordan taklet du tidsklemma?</p> <p>23. Hvilken opplevelse/erfaring hadde du med å måtte pendle til samlinger?</p> <p>24. Støtte du på utfordringer som du tenker at du taklet på en god måte til tross for hvordan utdanningen var organisert?</p> <p>25. Hvilke utfordringer støtte du på i forbindelse med praksisperiodene?</p> <p>26. Hvilke roller hadde du i denne perioden i forhold til dine omgivelser? Hvilke utfordringer ligger det i å kombinere de ulike rollene som student, mamma, ektefelle, kjæreste, arbeidstaker, datter, søster og venninne?</p> <p>27. Hvilke forsakelser har du måttet gjøre? Økonomi, venner, aktiviteter, trening, tid (familietid), mental tid (å være til stede). Hvordan føles det?</p> <p>28. Var du noen gang inne på tanken om å avslutte studiet før du var ferdig? Hva fikk deg i så fall til å fortsette? Hvilken strategi hadde du for å stå på videre? Hvorfor var det så viktig å fullføre?</p>
<p>Hvilken betydning har støtte og holdninger fra omgivelsene rundt deg?</p>	<p>29. Prøv å definere hva støtte er for deg i studentrollen.</p> <p>30. Hvilke holdninger til studiesituasjonen har familie, venner og evt. arbeidsplass?</p> <p>31. Hvordan opplevde studenten støtte fra disse gruppene?</p> <p>32. Har du møtt på noen av disse utsagnene: Er det noen vits å ta utdanning nå, tenk på hvor gammel du er. Hva skal du <i>med</i> utdanningen? Så bra at du tar høyere utdanning, det kunne jeg også tenke meg å gjøre. Det er bra at du tar høyere utdanning, samfunnet har behov for kompetanse.</p> <p>33. Påvirker studiet ditt forhold til noen av disse gruppene: Familie, venner, arbeidsplass?</p> <p>34. Er studiet et individuelt eller kollektivt prosjekt i hjemmet? Arbeidsfordeling i hjemmet, endret?</p> <p>35. Hvordan tror du barna dine opplever å ha en mamma som studerer? Har de sagt noe?</p> <p>36. Hvem er det mest betydningsfullt å få støtte fra?</p>
<p>Hvilken betydning har det faglige og sosiale læringsmiljøet?</p>	<p>37. Hvordan er studiet organisert?</p> <p>38. Hvordan opplever studenten innholdet i studieplanen (arbeidslivsrelevans)? Kunne noe vært gjort annerledes?</p> <p>39. Tenk på hvilke studiemetoder som benyttes på studiet. Hva syns du om disse?</p>

	<p>40. Hvordan syns du lengden på samlingene var? Hvor lang var de?</p> <p>41. Hva savnet du ved studiestedet?</p> <p>42. Kunne noe vært gjort annerledes for å gjøre studiehverdagen enklere?</p> <p>43. Kan du beskrive det sosiale miljøet?</p> <p>44. På hvilken måte påvirkes studiehverdagen av relasjonen til medstudenter?</p> <p>45. På hvilken måte påvirkes studiehverdagen av relasjonen til lærere?</p> <p>46. Hvordan foregår samarbeidet mellom studentene på et samlingsbasert studium?</p> <p>47. Hvilken betydning har dette samarbeidet for gjennomføring av studiet?</p> <p>48. Hva er en god lærings situasjon for deg?</p> <p>49. Hva mener du om den nettbaserte læringsplattformen?</p> <p>50. Syns du institusjonen henger med i den teknologiske utviklingen?</p> <p>51. Mener du at studiet ditt er tilrettelagt for den voksne studenten? Hvordan?</p> <p>52. Er individuell oppfølging viktig i en studiesituasjon? Tettere kontakt med forelesere?</p> <p>53. Hvordan opplevde du at lærerne oppfattet din studentgruppe (samlingsbasert)?</p> <p>54. Hvordan opplevde du at lærerne støttet eller hadde forståelse for din studiesituasjon?</p> <p>55. Hvordan opplevde du det å ta kontakt med administrasjonen? Enn lærere?</p> <p>56. Hva syns du om bibliotektilbudet ved institusjonen?</p> <p>57. Var det noe institusjonen var spesielt god på?</p> <p>58. Var det noe institusjonen sviktet på?</p>
<p>Hvilken påvirkning har din bakgrunn for valg av studie. Hvordan har studiet påvirket deg?</p>	<p>59. Tror du at din personlige bakgrunn har betydning for valg av studieretning?</p> <p>60. Mener du at din bakgrunn er viktig i forhold til hvordan du har gjennomført studiet?</p> <p>61. På hvilken måte tror du at tidligere yrkeserfaringer er med på å påvirke studiet ditt?</p> <p>62. På hvilken måte syns du begrepet dannelse er relevant i forhold til studiet?</p> <p>63. Har du fått nye venner som følge av studiene?</p> <p>64. Har du beholdt dine gamle venner?</p> <p>65. Har du endret smak i forhold til hva du leser og ser på TV, evt hører på radio?</p> <p>66. Har du fått andre interesser? Prater du om saker som du ikke gjorde før?</p> <p>67. Har studiet endret din økonomiske status?</p> <p>68. Kunne du tenke deg å studere videre? Hvorfor?</p> <p>69. Hva kan stimulere til videre utdanning? Stipender, nettforelesninger, karrierevei, redusert stilling?</p>

	<p>70. Har det å ta utdanning hatt noen utilsiktede konsekvenser? Har det skjedd noe som du ikke forventet skulle skje? Hjem/familie/jobb/venner/tid.</p> <p>71. Hvordan er livet blitt etter avsluttet utdanning?</p> <p>72. Hvordan har utdanningen endret deg?</p> <p>73. Har du tatt de rette valgene? Kunne noe vært gjort annerledes?</p>
	<p>74. Kan du si litt om forskjellen på å gjennomføre en utdanning som voksen i forhold til da du var yngre?</p> <p>75. Har du noe formening om hvilken betydning tidligere arbeidserfaring har når en er voksen student?</p>

Vedlegg 4 Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Andrew Kristiansen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 07.03.2014

Vår ref: 37911 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37911</i>	<i>Hvilke kriterier må være til stede for at voksne kvinnelige studenter i høyere utdanning skal fullføre studiene?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Andrew Kristiansen</i>
<i>Student</i>	<i>Monica Michaelsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Andelingskontoret / Owner's Office
OSLO MD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@nsd.no
TROMSØ/NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Tromsøen. Tel: +47 73 59 10 07. kjernevars@ntnu.no*

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37911

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2015 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.