

# MASTEROPPGAVE

Studiebarometeret sett fra studenters perspektiv:  
Hvordan forstår, erfarer og bruker dem det?

Tommy Payne

Dato 21. juni 2018

Master i Organisasjon og ledelse  
Avdeling for Økonomi, språk og samfunnsfag



## **Forord**

Denne masteravhandlingen markerer slutten på et fire år langt studium i organisasjon og ledelse. En tid hvor jeg har fått mulighet til å bli kjent med mange hyggelige medstudenter, engasjerte forelesere og seminarledere, spennende gjesteforelesere og dyktige veiledere. Det har vært en tid som både har vært morsom og lærerik, men samtidig utfordrende.

Arbeidet med avhandlingen det siste halvåret har vært tidkrevende, og ville ikke vært mulig å gjennomføre uten de viktigste personene i livet mitt. Oliver og Nora, nå er jeg endelig tilbake og jeg kan love det blir lenge til neste gang pappa prioriterer skriving foran ferier, besøk, svømmestevner og fotballkamper. Angelica, denne er for laget, og jeg er utrolig takknemlig for alt du bidratt med for at jeg skulle komme i mål. Du har støttet prosjektet hele veien og dratt meg opp hver gang jeg har hatt lyst til å kaste inn håndkleet. Tusen takk – du er enestående!

Jeg vil også takke gode kolleger, og ikke minst min eminente veileder gjennom prosjektet, Professor Julianne Cheek. Takk for at du hjulpet meg å både løfte blikket og dykke ned i ukjent farvann. Din støtte og kunnskap har vært uvurderlig.

Alle gode venner og familie som har heiet på meg – takk!

Jeg vil også takke alle deltakerne, uten dere hadde ikke denne avhandlingen sett dagens lys.

Halden 21. Juni 2018

## **Sammendrag**

Denne studien handler om Studiebarometeret, en studentundersøkelse og nettportal som myndighetene etablerte for norske studenter i 2013. Studentenes stemme skal bidra til å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning og skal generere nyttig informasjon til samfunnet om studiekvalitet. Hensikten med studien er å bidra til at myndigheter, utdanningsinstitusjoner, studenter og andre med interesse for høyere utdanning skal gis økt kunnskap om verktøyet ut fra studentenes perspektiv.

Studiebarometeret er beskrevet inngående og satt i en fagpolitisk kontekst som en del av fellesbetegnelsen New Public Management, hvor det er utledet en overordnet modell med et markedsperspektiv og et demokratiperspektiv som utgangspunkt for bruk av teoretiske konsepter etter metoden *theoretical bricolage*.

Studien benytter en kvalitativ metode hvor det ved hjelp av en seminstrukturert intervjuguide er gjennomført tre fokusgruppeintervjuer, ett gruppeintervju og ett enkeltintervju blant totalt 16 studenter ved én utdanningsinstitusjon. Utvalget består av studenter som både har svart og ikke svart på Studiebarometeret, hvor det fremkommer rike beskrivelser av deres forståelse, erfaring og eventuelle bruk.

Resultater fra studien viser et gap mellom studentene, Studiebarometeret og dets intensjoner. De er i en posisjon med begrenset kunnskap, eierskap og kontroll, hvor de først og fremst har hatt fått rollen som informanter til spørreundersøkelsen. Insentiver og press benyttes i ulik form for at de skal besvare spørreskjema, hvor mange opplever en konkurranse om høyest mulig svarprosent. Ut over dette blir studentene i begrenset omfang involvert av utdanningsinstitusjonen, hvor de i varierende grad forstår hva Studiebarometeret egentlig er og hva det brukes til. Deres deltakelse er derfor å anse som begrenset.

Studiebarometeret er et komplekst fenomen med en rekke potensielle spenninger knyttet til både behov, bruk, forståelse og studentenes rolle. Disse spenningene må identifiseres og håndteres slik at en sikrer dets intensjoner hvor det er studentenes stemme som er i sentrum for kvalitetsarbeid og samfunnsinformasjon, og ikke en konkurranse om tall og rangeringer.

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Studiens innledende oppbygging og sammendrag av kapittelet .....	2
1.2 Studiebarometeret.....	3
1.2.1 Hva er Studiebarometeret? .....	3
1.2.2 Hvorfor har NOKUT opprettet Studiebarometeret og hvem er de ulike målgruppene for verktøyet?.....	4
1.2.3 Hvilken type spørsmål inneholder Studiebarometeret og hvordan gjennomføres undersøkelsen? .....	7
1.2.4 Hvilken informasjon presenteres i informasjonsportalen Studiebarometeret og hvordan fremstilles denne? .....	8
1.2.5 I hvilken grad benyttes informasjonsportalen Studiebarometeret? .....	10
1.2.6 Hvilke aktører benytter resultater fra Studiebarometeret? .....	11
<b>2.0 Studiebarometeret som resultat av den politiske kontekst.....</b>	<b>13</b>
2.1 Reformen i offentlig sektor og introduksjon av begrepet New Public Management (NPM).....	14
2.2 Høyere utdanning og sentrale kjennetegn knyttet til etablering av ulike verktøy som blant annet Studiebarometeret .....	17
2.3 Studiebarometeret som begrep og fenomen i kontekst til samfunnsutviklingen .....	23
2.4 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål .....	24
2.5 Oppgavens videre oppbygging .....	26
<b>3.0 Teoretiske konsepter og relevante studier .....</b>	<b>26</b>
3.1 Sammendrag av kapittelet .....	27
3.2 Bakgrunn for valg av teorier.....	28
3.3 Teoretiske konsepter del 1 - markedspektivet .....	30
3.3.1 Forståelse av kvalitet .....	31
3.3.2 Kvalitet og kvalitetssystemer i høyere utdanning .....	32
3.3.3 Legitimitet, tillit og samfunnsinformasjon .....	34
3.3.4 Konkurransen og kvasimarkeder .....	36
3.3.5 Rangeringer innen høyere utdanning.....	37
3.4 Teoretiske konsepter del 2 - demokratiperspektivet.....	39
3.4.1 Brukertilfredshet som demokratisk kommunikasjonskanal .....	41
3.4.2 Studentevalueringer .....	42
3.4.3 Studenters ulike roller i høyere utdanning.....	45
3.5 Bruk av de teori i oppgavens analysedel .....	48
<b>4.0 Metode .....</b>	<b>49</b>

4.1 Sammen drag av kapittelet .....	50
4.2 Undersøkelsens utvalg .....	51
4.2.1 Valg av metodiske prinsipper .....	51
4.2.2 Utvalg - kriterier for valg av institusjoner .....	52
4.2.3 Valg av institusjoner .....	54
4.2.4 Utvalgte institusjoner - prosess, konsekvenser og endringer .....	54
4.2.5 Veien videre - spenningen mellom prosjektets relevans, originalitet og soliditet .....	56
4.2.6 Gjennomføring av studien på egen arbeidsplass .....	57
4.2.7 Valg av respondenter .....	58
4.2.8 Rekruttering og endelig utvalg .....	60
4.3 Datainnsamling .....	62
4.3.1 Fokusgruppeintervju og sammensetning av grupper .....	63
4.3.2 Gruppeintervju og enkeltintervju .....	64
4.3.3 Gjennomføringen av intervjuene .....	64
4.3.4 Intervjuguide og utarbeidelsen av denne .....	67
4.4 Etske betraktninger knyttet til studien .....	68
<b>5.0 Koding av datamateriale og utarbeidelse av kategorier .....</b>	<b>70</b>
5.1 Sammen drag av kapittelet .....	71
5.2 Transkripsjon av lydopptak fra intervjuene .....	72
5.3 Første kodesyklus - åpen koding / elementær koding .....	74
5.4 Memoer .....	78
5.5 Andre kodesyklus - utvikling av kategorier .....	78
5.6 Bruk av programvare for datastøttet analyse - NVivo .....	82
5.7 Refleksivitet og studiens troverdighet .....	84
<b>6.0 Beskrivelse av datagrunnlag for utvikling av kategorier og presentasjon av undersøkelsens funn .....</b>	<b>86</b>
6.1 Sammen drag av kapittelet .....	86
6.2 Kategori 1: Når midlet blir målet .....	87
6.2.1 Deltakerkriterium .....	87
6.2.2 Resultatfokus .....	90
6.3 Kategori 2: Gap mellom deler og helhet .....	92
6.3.1 Kunnskapstilfang .....	92
6.3.2 Kontekstualisering .....	95
6.4 Kategori 3: Sentral men ikke i sentrum .....	99

6.4.1 Posisjonering .....	99
6.4.2 Eierskap og kontroll .....	103
6.5 Veien videre fra deskriptiv til analytisk nivå .....	106
<b>7.0 Analyse - drøfting og diskusjon av studiens funn i lys av teoretiske konsepter og studier .....</b>	<b>107</b>
7.1 Sammendrag av kapittelet .....	107
7.2 Hvordan erfarer studentene Studiebarometeret? .....	109
7.2.1 Hvorfor høy deltakelse er viktig og svarprosentens skyggesider .....	110
7.2.2 Et instrumentelt og asymmetrisk rituale .....	113
7.2.3 Dobbeltspill .....	116
7.2.4 Kvalitetens ulike interessenter .....	120
7.2.5 Forbedring av kvalitet eller forbedring av resultater? .....	122
7.3 Hvordan forstår studentene Studiebarometeret? .....	123
7.3.1 Organisatoriske karakteristika som påvirker studentenes forståelse ..	124
7.3.2 Kvalitetskultur og en bro mellom to logikker .....	126
7.3.3 Subjekter og aktive deltakere .....	128
7.4 Hvordan eventuelt bruker studentene Studiebarometeret? .....	129
7.4.1 Balansegang og stakeholders .....	130
7.4.2 Konsumenter og informerte valg .....	131
<b>8.0 Avslutning og konklusjoner .....</b>	<b>134</b>
8.1 Sammendrag av kapittelet .....	134
8.2 Studiebarometerets spenninger - en tentativ modell .....	134
8.3 Konklusjon og diskusjon av Studiebarometerets spenninger .....	136
8.4 Studiens styrker, svakheter og implikasjoner for fremtiden og videre forskning .....	139
<b>9.0 Bibliografi .....</b>	<b>142</b>
<b>Vedlegg 1 - Norsk senter for forskningsdata (NSD) for behandling av personopplysninger .....</b>	<b>151</b>
<b>Vedlegg 2 - Intervjuguide .....</b>	<b>153</b>
<b>Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og erklæring om samtykke .....</b>	<b>156</b>
<b>Vedlegg 4 - Mal for invitasjon fra deltakende institusjoner til studenter ....</b>	<b>158</b>
<b>Vedlegg 5 - Elektronisk påmeldingsskjema om deltakelse .....</b>	<b>159</b>







## 1.0 Innledning

**SI HVA  
DU  
MENER**

STUDIEBAROMETERET

VINN  
5000 KR

ER DU 2.- ELLER 5.-ÅRSSTUDENT?  
**SI HVA DU MENER OM  
STUDIEPROGRAMMET DITT!**

Studiebarometeret spør studenter over hele landet om de er fornøyd med eget studieprogram. Undersøkelsen sendes ut via e-post og SMS fra og med **11. oktober**.

Resultatene offentliggjøres på [www.studiebarometeret.no](http://www.studiebarometeret.no). Her kan du sammenligne studieprogrammer over hele landet.

Ditt svar er viktig i arbeidet med å forbedre studiekvaliteten!

**30 GAVEKORT PÅ OPPTIL 5000 KR**

NOKUT HØGSKOLEFORBUNDET STUDIEBAROMETERET

Bilde 1.1: Plakat hentet fra NOKUT's nettsider knyttet til blant annet tilgjengelig kampanjemateriell for deltakende institusjoner (NOKUT, 2018f).

I løpet av de siste tiårene har vi i mange land sett en sterk vekst av nasjonale studentundersøkelser. Resultater er som regel tilgjengelige for allmenheten og muliggjør sammenligninger på tvers av studieprogram og utdanningsinstitusjoner, hvor vi den senere tiden også ser at slike arenaer etableres internasjonalt. Resultatene rangeres ofte ved hjelp av visuelle grafer og tabeller, og institusjonenes plasseringer i forhold til hverandre er gjerne gjenstand for medias søkelys og avisoppslag. I 2013 bestemte norske myndigheter seg for å etablere Studiebarometeret, hvor studenter også her til lands skal gis mulighet til å si hva de mener om eget studieprogram. Deres mening er altså sentral, men hva mener studentene selv om verktøyet som skal fremme deres stemme gjennom Studiebarometeret? Dette er et spørsmål som vi så langt ikke har god kunnskap om, og som derfor er inngangen til denne studiens problemområde.

Studien hører følgelig inn under høyskole- og universitetssektoren Norge, og vil være relevant for utøvende myndigheter, utdanningsinstitusjoner, studenter og andre som har interesse for høyere utdanning generelt, og for de som på ulikt vis har å gjøre med studentdeltakelse og Studiebarometeret spesielt.

Som ansatt i sektoren har jeg hatt en rolle med arbeidsoppgaver og ansvarsområder som på mange måter har fungert som en brobygger mellom studentene og utdanningsinstitusjonen. Dette både i formelle og uformelle fora, hvor jeg gjennom denne erfaringen har sett både styrker og utfordringer knyttet til koblingen mellom disse. Studiebarometeret er et nytt fenomen som et stort antall mennesker på ulikt vis har et forhold til, hvor dette som verktøy og sosialt fenomen har vekket en nysgjerrighet som denne studien har til hensikt å utforske.

Hensikten med studien er å bidra til økt kunnskap om studenters forhold til Studiebarometeret, slik at ledere, ansatte, beslutningstakere og andre som administrerer Studiebarometeret får en økt innsikt i dette perspektivet i lys av egen rolle. Studien kan videre bidra til at også studentene selv får økt kunnskap om Studiebarometeret.

## **1.1 Studiens innledende oppbygging og sammendrag av kapittelet**

Studiens tre første kapitlene utgjør en samlet helhet, hvor kapittel 1 gir en grundig beskrivelse av Studiebarometeret, etterfulgt av kapittel 2 som er en videreføring av denne beskrivelsen. Her utvides forståelsen rundt Studiebarometeret gjennom å beskrive den politiske kontekst som dette både har oppstått og virket gjennom. Gjennom sentrale kjennetegn for samfunnsutviklingen og fagpolitiske forhold, gir Studiebarometeret den nødvendige forståelsesramme for studiens problemområde og dertil utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål som avslutter kapittel 2. Det tredje og siste kapittelet i denne helheten, utgjør følgelig også studiens teorikapittel. Her inngår imidlertid ingen tradisjonell litteraturgjennomgang, da jeg gjennom en rekke søk i ulike databaser ikke har lyktes med å finne litteratur med tilsvarende tematikk som denne studien tar for seg. Med bakgrunn i dette vil jeg benytte en tilnærming beskrevet som *theoretical bricolage*, som tar utgangspunkt i at en ikke kan definere på forhånd hvilke teorier som bidrar til å skape mening,

men at teoretiske konsepter og studier kan danne bakgrunn for hvordan denne informasjonen bearbeides og tolkes (Denzin & Lincoln, 2000, p. 6). De teoretiske konsepter er følgelig et resultat av de to første kapitlene, og bidrar derfor til å gi leseren en dypere innsikt i studiens problemområder og forskningsspørsmål.

I dette kapittelet vil jeg altså gi en utførlig beskrivelse av Studiebarometeret gjennom å presentere dette i ulike seksjoner. I seksjon 1.2.1 gis det en beskrivelse om hva Studiebarometeret er, hvor påfølgende seksjon forklarer bakgrunnen for at myndighetene har opprettet dette. For å gi leseren et overblikk i hvilken type spørsmål som studentene besvare gjennom Studiebarometeret, gis det en kort beskrivelse av disse og hvordan undersøkelsen gjennomføres. Videre vil jeg gå nærmere inn på selve nettportalen til Studiebarometeret i seksjon 1.2.3, hvor vi ser nærmere på hvilken informasjon som presenteres på [www.studiebarometeret.no](http://www.studiebarometeret.no). I seksjon 1.2.4 vil det bli referert til i hvilken grad nettportalen benyttes, hvor jeg avslutningsvis beskriver hvilke aktører som benytter resultater fra Studiebarometeret.

## **1.2 Studiebarometeret**

Det er NOKUT (Norsk Organ for Kvalitet i Utdanning) som har ansvar for Studiebarometeret, og følgelig vil informasjon både fra deres egne hjemmesider (NOKUT, 2018d) og publiserte rapporter (NOKUT, 2018a), samt den personlige kontakt jeg har hatt gjennom korrespondanse på e-post, danne grunnlag for denne beskrivelsen. Dette vil presenteres i ulike seksjoner, med den hensikt å både gi en oversiktlig fremstilling for leseren, men også for å systematisere NOKUT's intensjoner og dermed danne utgangspunkt for utarbeidelse av forskningsspørsmålene som oppgaven siden skal forsøke å besvare. Dette er et bevisst valg i forhold til studiens omfang innenfor rammene av en masteroppgave, hvor det er studentenes perspektiv som utgjør studiens hovedfokus.

### **1.2.1 Hva er Studiebarometeret?**

På NOKUT sine hjemmesider, finner vi følgende informasjon om Studiebarometeret:

*Studiebarometeret er en nasjonal spørreundersøkelse som blir sendt ut til over 60*

000 studenter hver høst. Studiebarometeret viser studentenes oppfatninger om kvalitet i studieprogrammer ved norske høyskoler og universiteter. Formålet med Studiebarometeret er å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning og gi nyttig informasjon om studiekvalitet. På Studiebarometeret.no kan du enkelt

- finne studentenes vurderinger av ulike studieprogrammer
- sammenligne resultater mellom ulike studieprogrammer
- se utvikling over tid for et studieprogram

Portalen er nyttig for studiesøkere, studenter, tilsatte ved høyskole eller universitet, og andre med interesse for høyere utdanning. Oppdaterte resultater publiseres i portalen i februar hvert år. Studiebarometeret er initiert av Kunnskapsdepartementet og utføres av NOKUT (NOKUT, 2018d).

Studiebarometeret er altså både en spørreundersøkelse og en nettportal hvor resultater offentliggjøres, herunder oppsummert som:

- en nasjonal spørreundersøkelse som spør studenter over hele landet om de er fornøyd med eget studieprogram
- en åpen nettportal hvor en kan sammenligne studentenes syn på kvaliteten ved ulike studieprogram

### **1.2.2 Hvorfor har NOKUT opprettet Studiebarometeret og hvem er de ulike målgruppene for verktøyet?**

I stortingsmeldingen «Utdanningslinja» ble det i 2009 uttrykt behov for å etablere en nasjonal studentundersøkelse som skulle dekke alle institusjoner (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, p. 79). Forslaget gikk under overskriften «Bedre kunnskap om utdanningskvalitet, relevant og utbytte». I Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport for høyere utdanningsinstitusjoner i 2011, ble det blant annet påpekt at der forelå for få gode indikatorer for kvalitet i høyere utdanning, hvor NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning, og utdanning) samme år publiserte rapporten *Kvalitetskriterier i høyere utdanning* (Aamodt, Wiers-Jenssen, & Stensaker, 2012) som resultat av at den

liberale tankesmien Civita ba instituttet om å gjennomføre et prosjekt for å utrede innhold, tilgjengelighet og kvalitet på data som kunne tenkes å inngå i en eventuell etablering av en norsk kvalitetsportal for høyere utdanning. I rapporten uttalte NIFU en forventning knyttet til et offentlig initiativ for etablering av en nasjonal undersøkelse rettet mot studiekvalitet og læringsmiljø, hvor det uavhengig av det offentlige ble åpnet en nettportal under domenet [studiekvalitet.no](http://studiekvalitet.no) i 2012. Dette ble lansert som et informasjonsverktøy til kommende studenter basert på ferdigutdannede studenters egne erfaringer gjennom NIFU's Kandidatundersøkelse av studenter et halvt år etter fullførte studier, samt informasjon fra Samordna opptak og Database for statistikk om høyere utdanning (Aftenposten, 2012). Portalen var et samarbeid mellom Aftenposten, Tekna, NHO, Nordea, Abelia, NCE Systems Engineering Kongsberg, Telenor, Microsoft og Civita, men ble innen relativt kort tid lagt ned.

Kunnskapsdepartementet gav NOKUT gjennom flere møter i 2012, samt videre gjennom Supplerende tildelingsbrev for statsbudsjett 2013 og senere tildelingsbrev i 2014, i oppdrag å utvikle en studentundersøkelse og en nettportal der resultatene skulle presenteres (e-post fra seniorrådgiver Pål Bakken den 06.06.2017). Dette resulterte siden i Studiebarometeret som første gang ble gjennomført som en pilot våren 2013 med påfølgende undersøkelse i fullskala høsten 2013.

På NOKUT sine hjemmesider gis det følgende informasjon om hvorfor de har opprettet [studiebarometeret.no](http://studiebarometeret.no):

*Den nasjonale studentundersøkelsen og dens nettportal studiebarometeret.no utføres av NOKUT på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Studiebarometeret.no skal gi enkel og brukervennlig informasjon om opplevd studiekvalitet på studieprogrammer som tilbys av norske høyere utdanningsinstitusjoner. Informasjonen skal bidra til å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning og gi studiesøkere nyttig informasjon for å velge studieprogram og studiested.*

*Målgruppene for Studiebarometeret er:*

- *institusjoner som tilbyr høyere utdanning*
- *studiesøkere*
- *studenter*
- *myndigheter*
- *andre som er interessert i høyere utdanning*

*Ett av NOKUTs formål er å fremme kvalitet i høyere utdanning. NOKUTs arbeid skal også bidra til at samfunnet kan ha tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning. Studiebarometeret er et viktig hjelpemiddel for å spre kunnskap om studiekvalitet (NOKUT, 2018b).*

Videre er det etablert egne nettsider med informasjon om Studiebarometeret til deltakende institusjoner knyttet til blant annet gjennomføring av undersøkelsen og hvilke tema den dekker, hvorfor Studiebarometeret gjennomføres og hva resultater kan brukes til, samt hvordan en kan sikre høy svarprosent og hvorfor dette er viktig. Det vises også til at nettportalen og data fra undersøkelsen brukes av media, myndigheter og forskningsinstitusjoner (NOKUT, 2018f). I 2014 skrev Kunnskapsministeren brev til ledelsen ved institusjonene med oppfordring til å arbeide for å heve svarprosenten, hvor Kunnskapsdepartementet bruker data fra Studiebarometeret i sin dialog med institusjonene (Bakken, 2014, p. 8). I presentasjoner som sendes til institusjonene for bruk til å informere om Studiebarometeret, vektlegges det også at studenten er en viktig stemme i arbeidet med å forbedre studiekvaliteten, samt at studenter gjennom Studiebarometeret gis mulighet til å påvirke eget studieprogram.

Utdanningsinstitusjonene oppfordres videre til å bruke studiebarometeret som et verktøy i eget kvalitetsarbeid og strategisk arbeid. Studiebarometeret beskrives som å kunne supplere interne undersøkelser, hvor institusjonene mottar anonymiserte rådata, data fordelt på institusjon og utdanningstyper, samt rapporter per program fra NOKUT.

Med bakgrunn i dette oppsummeres hovedintensjonene med Studiebarometeret i

det følgende:

Studiebarometeret som spørreundersøkelse skal:

- Bidra til å styrke og fremme arbeidet med kvalitet i høyere utdanning
- Fremme studentens stemme i arbeidet med å forbedre studiekvaliteten
- Gi studentene mulighet til å påvirke eget studieprogram
- Være et redskap for den enkelte utdanningsinstitusjon i eget kvalitetsarbeid og strategisk arbeid

Studiebarometeret som nettportal skal:

- Gi studiesøkere nyttig informasjon for å velge studieprogram og studiested
- Være et viktig hjelpemiddel for å spre kunnskap om studiekvalitet slik at samfunnet kan ha tillit til kvaliteten i høyere utdanning

I tillegg til Studentundersøkelsen, opprettet NOKUT også

Underviserundersøkelsen i 2017, med den hensikt å styrke kunnskapsgrunnlaget om utdanningskvalitet ved å innhente informasjon om også underviserne syn på utdanningskvalitet (NOKUT, 2018g). Denne undersøkelsen skal være et supplement til studentundersøkelsen Studiebarometeret, men av hensyn til denne oppgavens omfang, samt underviserundersøkelsens begrensede relevans hva gjelder dette prosjektets problemstilling, holdes denne i sin helhet utenfor.

### **1.2.3 Hvilken type spørsmål inneholder Studiebarometeret og hvordan gjennomføres undersøkelsen?**

Spørreskjema inneholder spørsmål om studentenes oppfatninger av kvalitet ved ulike sider av studieprogrammene, og er rettet mot dette nivået og ikke emne- eller institusjonsnivå (NOKUT, 2018e). Undersøkelsen stiller de samme spørsmålene til alle studenter, og tar anslagsvis 10-12 minutter å besvare uten kommentarer underveis. Studiebarometeret inneholder sju indekser som viser resultater samlet for spørsmål om beslektede tema. Disse er: læringsmiljø, medvirkning, inspirasjon, yrkesrelevans, undervisning, eksamen og læringsutbytte, hvor hver av disse kategoriene består av ulike enkeltspørsmål som er vurdert på beslektet tematikk og statistiske analyser. Det er ingen vektning mellom spørsmålene og resultatscoren for indeksene er gjennomsnitt av scoren for hvert enkeltspørsmål.

Spørsmålene er rangert fra 1-5, der 5 gir best score. For å sikre høy kvalitet på gjennomføringen og presentasjonen av resultatene, har NOKUT opprettet en referansegruppe, hvor det også gjøres omfattende kontroll, bearbeiding og analyser av svardata. Gjennomføring av undersøkelsen er godkjent av personvernombudet NSD (Norsk senter for forskningsdata) (NOKUT, 2018e).

Gjennom informasjonsmateriellet som institusjonene mottar av NOKUT, vektlegges det at en viktig forutsetning for at studenter skal kunne se eget studieprogram publisert i nettportalen etter endt undersøkelsesperiode, samt at utdanningsinstitusjonene skal få korrekt informasjon om studiekvalitet, er at studieprogrammet oppnår høy svarprosent. Institusjonene oppfordres derfor til å skape et konkurranseklima for å få flest mulig til å svare, hvor det gis ulike tips til hvordan man kan skape engasjement og jobbe med spredning av informasjon. Det er i tillegg utarbeidet Facebooksider hvor det er mulig å følge Studiebarometeret for oppdateringer og annonseringer underveis i gjennomføringen. Institusjonene kan også følge med på svarprosent online. Alle studenter som svarer på undersøkelsen er med i trekningen av 5 gavekort på kr 5000,- og 25 gavekort på kr 1000,-.

Undersøkelsen gjennomføres årlig i oktober-november, hvor resultatene gjøres tilgjengelige i begynnelsen av februar påfølgende år. NOKUT innhenter studentenes kontaktinformasjon og data om programtilhørighet fra institusjonene, hvor invitasjon til deltakelse distribueres direkte fra NOKUT til studentene via e-post og SMS.

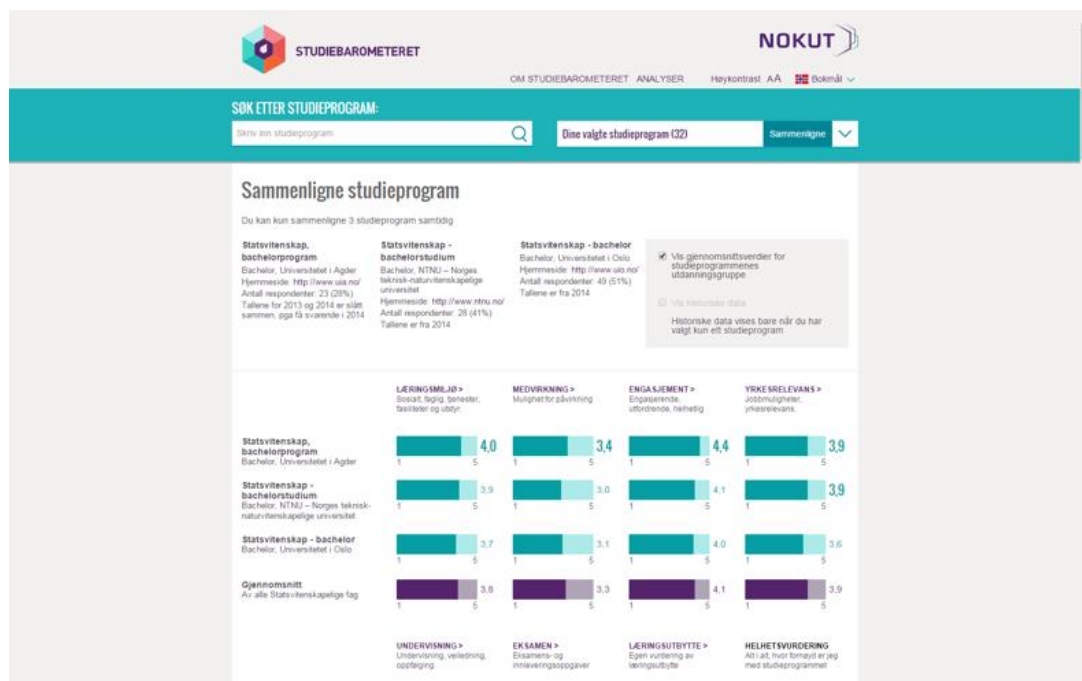
#### **1.2.4 Hvilken informasjon presenteres i informasjonsportalen Studiebarometeret og hvordan fremstilles denne?**

Studiebarometeret.no skal altså gi enkel og brukervennlig informasjon om opplevd studiekvalitet som tilbys av norske høyere utdanningsinstitusjoner, hvor en kan sammenligne resultater mellom ulike studieprogrammer. Denne informasjonen er fremstilt av gjennomsnittlig score per spørsmål beregnet ut fra svarene til studentene på de aktuelle studieprogrammene, og vises både i form av de indekser som er beskrevet over, samt for enkeltspørsmålene (NOKUT, 2018b). Resultatene er åpent tilgjengelige for alle og brukere av informasjonsportalen kan



fritt velge opptil tre studieprogrammer for sammenligning, hvor gjennomsnittlig score for både indekser og enkeltspørsmål knyttet til det enkelte studieprogram fremstilles gjennom oversiktlige grafer og tall. I tillegg til de sju indekser, vises også resultatene fra studentenes helhetsvurdering på tilsvarende nivå i portalen. Dersom en velger kun ett studieprogram, er det også mulig å få frem historiske data for dette slik at en kan se resultater fra indekser fra tidligere år, og dermed se utviklingstendenser. Bilde 1.2 illustrerer hvordan studieprogram kan sammenlignes gjennom grafiske søyler i ulike farger med tilhørende tallverdier langs de ulike indekser.

I tillegg til resultater, inneholder nettsidene fakta om studieprogrammene hentet fra DBH (Database for statistikk om høyere utdanning), samt lenke til utdanningsinstitusjonen som tilbyr det aktuelle studieprogrammet. NOKUT's terskelverdier for å publisere data i portalen er at studieprogrammet har flere enn 9 svarende og mer enn 19,5% svar (NOKUT, 2018b).



Bilde 1.2: Skjerm bilde fra [www.studiebarometeret.no](http://www.studiebarometeret.no) med tilfeldige søkekriterier for illustrasjon av sammenligninger i Studiebarometerets nettportal

### **1.2.5 I hvilken grad benyttes informasjonsportalen Studiebarometeret?**

Som allerede beskrevet, er hensikten med informasjonsportalen Studiebarometeret å fremstille informasjon om studenters opplevde studiekvalitet på en enkel og brukervennlig måte. Denne informasjonen skal bidra til at fremtidige studenter i størst mulig grad skal kunne ta informerte valg om hvilke studieprogram og utdanningsinstitusjoner med bakgrunn i hvordan tidligere studenter har vurdert kvaliteten ved disse. I tillegg til studiesøkere, beskrives også andre målgrupper som utdanningsinstitusjonene selv, fremtidige arbeidsgivere, myndigheter, media og andre med interesse for høyere utdanning.

Så hva vet vi om bruken av informasjonsportalen så langt? Et grovt estimat på bruk vil være å kartlegge antall besøk på nettsiden. I e-post fra seniorrådgiver Pål Bakken den 06.06.2017 og 13.06.2018, ble det oppgitt totalt 94 000 besøk i 2015. I 2016 var tilsvarende tall 98 000 og for 2017 var det 83 000. Det er ikke oppgitt om disse tallene er unike brukere. Verdt å nevne i denne sammenheng, er at institusjonene får tilsendt excel-ark og grafiske rapporter fra NOKUT, hvilket betyr at ansatte i større grad kan tenkes å benytte disse fremfor selve nettportalen. I denne avhandlingen er det studentperspektivet som står sentralt, hvor det sett opp mot disse tallene var 132 021 personer per april 2016 som søkte høyere utdanning gjennom Samordna opptak (Opptak, 2016). I tillegg har utdanningsinstitusjonene egne lokale opptak med et ikke ubetydelig antall søkere. I hvilken grad disse søkerne faktisk benyttet nettportalen Studiebarometer som hjelp til å foreta sine valg, er selvsagt ikke mulig å anslå.

Ved eget arbeidssted ble det sommeren 2017 gjennomført en elektronisk undersøkelse blant alle studenter som hadde søkt et studium på institusjonen som førstevalg gjennom Samordna opptak, med den hensikt å blant annet kartlegge hva søkerne legger til grunn for valg av studier og hvilke kilder til informasjon som benyttes. Svarprosenten på undersøkelsen var 24%. Resultatene fra undersøkelsen benyttes i denne sammenheng kun som bakgrunnsinformasjon, og er sådan ikke å anse som vitenskapelig empiri. Det ble stilt to spørsmål i undersøkelsen knyttet til Studiebarometeret, hvor 16% av respondentene kunne oppgi at de hadde kjennskap til nettportalen, hvor 27% av disse igjen oppga at de hadde benyttet

dette som et verktøy ved valg av studieprogram eller studiested. I denne undersøkelsen var det da altså drøyt 4% av respondentene som oppga at de hadde benyttet seg av informasjonsportalen Studiebarometeret som verktøy for sitt studievalg. Undersøkelsen gir følgelig ingen informasjon om hvordan nettportalen ble benyttet og hvor stor grad den hadde betydning for deres studievalg.

### **1.2.6 Hvilke aktører benytter resultater fra Studiebarometeret?**

Studiebarometeret gis en del oppmerksomhet i norske medier, hvor et søk i Retriever, tekstarkivet for norske medier, gir et treff på 331 publiserte saker i papirform per 25.05.2018 (Atekst, 2018). Tilsvarende søk i Khrono, Norges største uavhengig nyhetsavis for høyere utdanning og forskning, gir 485 resultater (Khrono, 2018). Journalistikken knyttet til disse sakene er ofte med utgangspunkt i sammenligninger mellom studieprogram og utdanningsinstitusjoner, hvor ulike forhold knyttet til de minst og mest fornøyde studentene drøftes, gjerne med utgangspunkt i gjennomsnittlig skår på landsbasis. Ett eksempel kan være en sak fra 2016 hvor det presenteres en liste hvor 41 sykepleierutdanninger rangeres fra *topp til bunn*, hvor ansatte fra institusjonen som ligger øverst uttrykker at de er stolte over egne resultater, samt at resultatene fra utdanningsinstitusjonen som gjør det dårligst bemerkes med at tallene tas på fullt alvor og at det gjøres konkrete grep (Khrono, 2016). Andre eksempler på hvordan media forholder seg til Studiebarometeret, kan illustreres gjennom overskrifter som:

*Har de mest fornøyde studentene i landet: - Gledelig!*

*(Selmani, 2018)*

*Studentene slakter utdanningen*

*(Hofstad, 2017)*

*Her er studentene mest og minst fornøyde*

*(Tønnesen, Lie, & Lindholm, 2018)*

Et søk på Studiebarometeret på hjemmesidene til Regjeringen, gir et treff på 18 ulike sider. I proposisjon til Stortinget for 2018, står det blant annet at Studiebarometeret har fått god oppslutning og oppmerksomhet, hvor dette

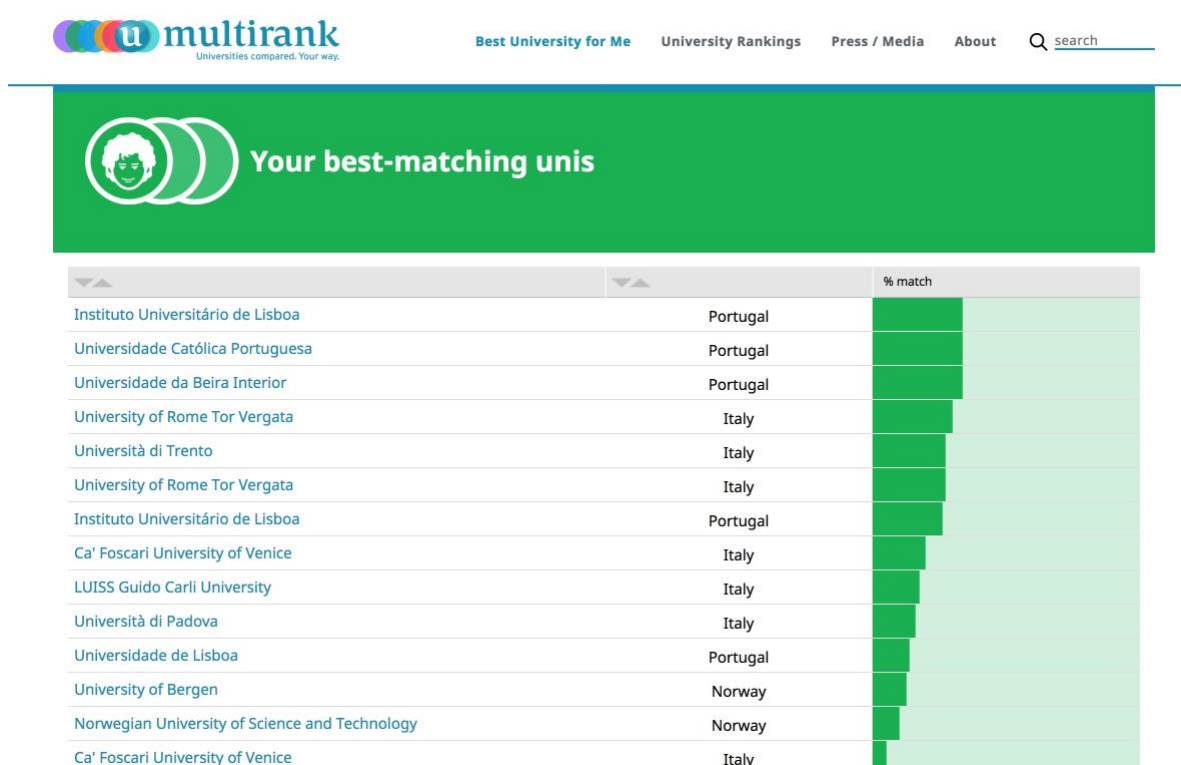
sammen med andre indikatorer gir et godt grunnlag for å vurdere kvaliteten på utdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 212). Studiebarometeret gir 21 treff i Stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, og brukes blant til å underbygge og belyse ulike tema og problemstillinger hvor studentenes perspektiv på utdanningen er sentral. Eksempelvis at det finnes et potensial for å knytte utdanning og forskning enda tettere sammen, hvor studenter rapporterer at de får liten kunnskap om vitenskapelige arbeidsmetoder og forskning gjennom utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 45), at studenter lærer best når de deltar i faglige diskusjoner med hverandre og faglige ansatte og at mye tyder på at fagmiljøene kan ta dette innover seg, hvor 41% av studentene i 2015 oppgav at de aldri eller kun én eller to ganger i løpet av utdanningen har diskutert faglige problemstillinger med faglig ansatte, eller at forelesning er den tradisjonelle undervisningsformen i høyere utdanning og fremdeles den klart mest dominerende, hvor 90% av studentene rapporterer at forelesning brukes mye eller svært mye (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 51).

NOKUT har siden 2014 publisert et 20-talls analyser og rapporter med grunnlag i data fra Studiebarometeret (NOKUT, 2018a). Disse omhandler blant annet årlige analyser av gjennomføring av svarinnngang, samt hovedtendenser fra undersøkelsens resultater. Analysene og rapportene er tilgjengelige på deres hjemmesider, hvor også datasett er tilgjengelig for nedlasting. I tillegg har flere forskningsinstitusjoner, høyskoler og universiteter fått og bruker individdata fra undersøkelsen i egne analyser, samt at NOKUT samarbeider med Norgesuniversitetet hvor det ble inkludert noen spørsmål fra Digital Tilstand i Studiebarometeret 2016 (NOKUT, 2018f). På hvilken måte utdanningsinstitusjonene bruker data fra Studiebarometeret vil ikke gås nærmere inn på i denne studien, annet enn at det dette i ulik grad kan antas å bli benyttet både internt som en del av eget utviklingsarbeid, samt eksternt som en del av egen markedsføring ved gode resultater.

NOKUT leverer også data fra Studiebarometeret.no til U-Multirank (NOKUT, 2016, p. 7). Dette er i følge deres nettsider en multidimensjonal og brukerdrevet tilnærming til internasjonale rangeringer av høyere utdanningsinstitusjoner, hvor en kan sammenlikne institusjoner og fag langs ulike indikatorer blant mer enn

tusen utdanningsinstitusjoner fra mer enn 70 land (U-Mutirank, 2018). Bilde 1.3 illustrerer portalen gjennom et tilfeldig søk, hvor tre ulike land med relevante studiesteder basert på søkekriteriene er rangert.

Jeg har her illustrert kort hvordan resultater fra Studiebarometeret benyttes både av media, som informasjon knyttet til utforming av politikk, samt i tilknytning til NOKUT's rolle og institusjonenes bruk.



Bilde 1.3: Skjerm bilde fra [www.umultirank.org](http://www.umultirank.org) med tilfeldige søkekriterier for illustrasjon

## 2.0 Studiebarometeret som resultat av den politiske kontekst

Jeg har i foregående seksjon gitt en grundig gjennomgang av Studiebarometeret i forhold til både hva det er, hvorfor det er opprettet, målgruppene for verktøyet, innhold i spørreundersøkelsen og hvordan informasjon presenteres i nettportalen. Videre er det gitt noen indikasjoner på i hvilken grad nettportalen benyttes og hvordan ulike aktører benytter resultatene på forskjellig vis. Den deskriptive fremstillingen vil nå utvides ved å plassere Studiebarometeret i den kontekst som

dette både har oppstått fra og som det er en del av. Dette vil jeg gjøre ved å beskrive de senere års utvikling av offentlig sektor generelt og høyere utdanning spesielt. Hensikten er å gi leseren en introduksjon til hvilke drivkrefter som både danner bakgrunn for utvikling av denne type verktøy og hvordan dette igjen bidrar til å opprettholde og produsere den samfunnsmessige og politiske kontekst vi er en del av i dag. Seksjon 2.1 tar derfor for seg et historisk tilbakeblikk og introduserer begrepet New Public Management (NPM) som en samlebetegnelse på hva som kjennetegner modernisering av offentlig sektor i dag. I seksjon 2.2 gis det en kort beskrivelse av hvordan dette har påvirket utviklingen av høyskole - og universitetssektoren med tilhørende reformer, hvor utdanning har gått fra å primært være et tilbud forbeholdt kun noen få av samfunnets medlemmer, til hva vi i dag kan forstå som masseutdanning og hvor utdanning har blitt et sentralt virkemiddel både for velstand og et lands konkurransedyktighet i en global verden. I seksjon 2.3 sees Studiebarometeret som begrep og fenomen i kontekst til samfunnsutviklingen og dagens tidsånd, hvilket til slutt utleder oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål som presenteres i seksjon 2.4 før kapittelet rundes av med en kort beskrivelse av studiens videre oppbygging.

## **2.1 Reforme r i offentlig sektor og introduksjon av begrepet New Public Management (NPM)**

Helt siden Adam Smith og Karl Marx skrev sine banebrytende verk på 1700 - og 1800- tallet, har betydningen og balansen mellom stat og marked som sektorer og styringsmekanismer, og dertil diskusjonen mellom liberalistiske og sosialistiske synspunkter og prinsipper, vært gjenstand for diskusjoner (Busch & Vanebo, 2001, p. 24). Den anerkjente statsviteren Johan P. Olsen peker på tre historiske bølger som har preget den politiske styring av den nordiske velferdsmodellen, som forenklet kan oppsummeres med å være formet av solidariske verdier på 60-tallet, overtatt av et miljømessig og bærekraftig fokus på 70-tallet, for så å gå over i en mer rasjonell tankegang inspirert av privat sektor på midten av 80-tallet.

Resultatet av den siste bølgenes økte styrke de påfølgende år, er hva vi i dag ser gjennom et stort antall reformer i ulike sektorer både i vestlige industriland, den tidligere østblokken og mange utviklingsland. Jan Moren peker i sin doktoravhandling *Om reformer* på at et viktig kjennetegn ved reformer er at de

både har et aspekt for innhold og virkemiddel, hvilket handler om at de både har klare målsettinger som ønskes realisert og at de er en strategi for endring (Moren, Eriksson, & Lindberg, 2011, p. 1). Reformene har tatt sikte på å effektivisere tjenesteytingen, forenkle forvaltningen, dempe utgiftsveksten og skape lønnsomhet i statlig næringsvirksomhet, hvor virkemidlene har vært fristilling, markedsretting, konkurranse, privatisering og brukerbetaling gjennom en markedsliberal, incentivorientert trend (Tranøy, Østerud, & Makt- og, 2001, p. 9). Moren definerer reformer som «aktive og bevisste forsøk på å forandre hvordan en organisasjon fungerer» (Moren et al., 2011, p. 37).

Reformer av offentlig virksomhet skjer altså gjennom ulike styringsmetoder med bakgrunn i fastsatte målsettinger og strategier. Dette er dels gjennom endringer i organers og virksomheters rettslige status, finansiering, oppgavefordeling, og nivåtilknytning. Reformene er også av ulik art, dels ved inngrep som styrer markedet (finansiering og tilskudd), dels gjennom inngrep der styring skal skje gjennom markedet (fristilling, selskapisering, bruk av privat entrepriser) og dels gjennom politiske vedtak med sikte på effektivisering («mer service for hver krone») (Tranøy et al., 2001, p. 16). Samtidig som den offentlige utgiftsveksten er under sterkt press, har offentlig sektor også vært kjennetegnet av å være for byråkratisk og lite effektiv i sin tjenesteproduksjon (Strand, 2007, p. 319). Dette i kombinasjon av økt global konkurranse, finansielle kriser og overbelastning av offentlige budsjetter, er et resultat på hva vi i dag kan se på som et ideologisk hamskifte gjennom en nyliberalistisk reformbølge betegnet ved samlebegrepet New Public Management (NPM).

Det finnes en rekke konsepter som er utviklet innenfor NPM, eksempelvis Total Quality Management og mål og rammestyring (Busch & Vanebo, 2001, p. 28), hvor det som resultat av dette har vokst frem ulike verktøy, deriblant for eksempel evalueringer, brukerundersøkelser og kundebarmeter. Samfunnet i den vestlige delen av verden er i dag preget av høy grad av individualisme, og våre forventninger til offentlige tjenester blir stadig større både i forhold til kvalitet og i hvilken grad staten disponerer fellesskapets ressurser på en best mulig måte for innbyggerne. I en verden hvor stadig flere varer og tjenester utveksles i et globalt kjøpers marked, vil produksjonskapasiteten imidlertid også overskride

etterspørselen. Konkurransen blir global og både varer, tjenester, kapital, kompetanse og ideer flyter friere, hvor virksomhetene som leverer de riktige varene og tjenestene, til riktig tid, til riktig pris og fremstilt på en forsvarlig måte i takt med kundenes behov vil være de som har størst mulighet til å overleve (Aune, 2000, p. 11). Dette er i tråd med sentrale argumenter for NPM, hvor en i tillegg til å skulle sikre de beste ytelser, også må ta høyde for forventninger til at det offentlige skal være responsivt ovenfor brukernes ønsker og krav.

Et annet sentralt element som følge av de reformer og endringer som sees i sammenheng med NPM, er lederne og deres rolle for å iverksette det nye. Strand kaller dette managerialisme eller ledelsesbasert styring, og fremhever blant annet et behov for mer overordnet ledelse hvor ledelsesteknikker som mål - og resultatstyring, kvalitetskontroll og effektiviseringsvurderinger skal bidra til måloppnåelse, også der hvor uavhengig faglig skjønn har utgjort beslutningsgrunnlaget (Strand, 2007, p. 319). NPM som overordnet reformstrategi for styring og ledelse baserer seg på en antakelse om at det ikke er prinsipielle forskjeller på ulike sektorer, og at det derfor er mulig å overføre prinsipper, systemer og begreper fra privat til offentlig virksomhet uten større problemer. NPM-reformer har en klar ideologisk-politisk dimensjon knyttet til økonomiens logikk, begreper og grep ved hjelp av internasjonalt sterke aktører som blant annet OECD, IMF, Verdensbanken og WTO, samt andre logikker og verdier knyttet til blant annet demokrati og rettssikkerhet (Røvik, 2007, p. 34).

Hovedmålet har altså vært å løse utfordringer knyttet til legitimitet, økonomisk effektivitet og styrbarhet med konsekvenser knyttet til organisering, produksjon og leveranse av tjenester (Busch & Vanebo, 2001, p. 13). Styring av offentlig sektor er i stor grad preget av en incentivorientert og markedsøkonomisk tankegang. Tidligere verdier forankret i offentlig administrasjon har dermed blitt konfrontert med markedsliknende organisasjons - og styringsprinsipper (Busch & Vanebo, 2001, p. 13), hvor nasjonal politikk i økt grad påvirkes av internasjonale utviklingstrekk og trender gjennom blant annet globalisering og bredere kontaktflater mellom land hva gjelder både økonomiske, sosiale og politiske forhold. Busch & Vanebo deler NPM i to overordnende søyler, hvor den ene søylen handler om å overføre ulike prinsipper, systemer og begreper for styring og



ledelse som i all hovedsak hentes fra privat sektor, mens den andre søylen bygger på den markedsmessige styringslogikken hvor de ulike aktørene forventes å tilpasse seg ut fra konkurransen i markedet, (Busch & Vanebo, 2001, p. 27).

Forskning knyttet til NPM består generelt sett av to leire, en «reformvennlig forskerleir» som argumenterer for at konkurranse bidrar til billigere og bedre tjenester, at kontraktsbaserte relasjoner mellom bestiller og utfører sikrer etterprøvbarehet, at brukerbetaling forhindrer overkonsum, at belønning av ansatte sikrer produktivitet, samt at fritt forbrukervalg gir differensierte og gjennomslagsrike markeder. Den *reformkritiske forskerleir* er derimot skeptisk til at liberalistiske ideer og reformer ikke tar høyde for kompleksiteten og behovet for at styring av politisk-demokratiske systemer krever et spesielt normativt styringsgrunnlag, hvor å utvikle markeder og konsumpsjon av offentlige tjenester gjerne fører til utvikling av kvasimarkeder som ofte virker mot sin hensikt (Røvik, 2007, p. 35).

Med dette som bakgrunn skal vi nå se nærmere på noen sentrale utviklingstrekk innen sektoren for høyere utdanning og dens målsettinger og strategier, hvor de beskrevne prinsipper knyttet til NPM og nyliberalistisk tankegang i stor grad kommer til uttrykk gjennom hvordan vi i dag ser sektoren styres både nasjonalt og internasjonalt med dertil også utvikling av verktøy slik som Studiebarometeret.

## **2.2 Høyere utdanning og sentrale kjennetegn knyttet til etablering av ulike verktøy som blant annet Studiebarometeret**

Høyere utdanning har i takt med samfunnet gjennomgått store endringer de senere år. Endrede kompetansebehov i arbeidsmarkedet, teknologisk utvikling, samt globalisering og økt internasjonalisering og studentmobilitet er sentrale forhold som har påvirket høyere utdanning de senere årene. En annen sentral faktor knytter seg til at høyere utdanning også sees på som et viktig virkemiddel for økonomisk vekst og sosial utjevning, hvor en bedring av kunnskapsnivået i de brede lag av befolkningen er nødvendig for å øke inntektene både til den enkelte og til landet, hvor sterke insentiver for kvantitet har resultert i en sterk økning i utdanningsnivået de siste tiårene (Rattsø, 2015). I artikkelen *Studenttallsutviklingen; vekst uten styring?* fra 1995, stiller forfatteren spørsmålet

om hvordan den høye veksten i antall studenter de siste årene kunne være mulig, og gir et historisk tilbakeblikk på utviklingen (Vibe, 1995, p. 22). 1950 hadde vi ca 6000 universitetsstudenter og omtrent like mange innenfor profesjonsstudier, hvor det totale antallet studenter i 1985 hadde vokst til 65 000. Fra 1988 økte antall studenter med mellom 10000-15000 hvert år, hvor det i 1993 var over 170 000 studenter ved norske universiteter og høyskoler (Vibe, 1995, p. 22). Det oppsiktsvekkende høye tallet den gang, var imidlertid bare begynnelsen på denne veksten, hvor de siste tall fra Statistisk sentralbyrå, oppdatert 23. mars 2018, viser at det totale antallet norske studenter i høyere utdanning i Norge og utlandet for 2017 er drøyt 293 000 (Statistisk sentralbyrå, 2018).

I Produktivitetskommisjonens første rapport: Produktivitet - grunnlag for vekst og velferd, trekkes kunnskap frem som den viktigste kilden til økt produktivitet, hvor utdanning altså er en viktig del av det såkalte kunnskapssamfunnet, hvor menneskelig kapital i form av høyt kunnskapsnivå blir sett på som et sentralt konkurransefortrinn i en global verden. Utdanning som virkemiddel for et lands konkurranseevne, bidrar derfor til at nasjonenes myndigheter har et sterkt fokus på at sektoren drives så effektivt som mulig og med høyest mulig kvalitet, både for å tiltrekke seg de beste studentene som kan bidra til deres anseelse, samt for å produsere et høyest mulig kunnskapsnivå i samfunnet. Dette betyr altså at utviklingen har ført til en rekke mekanismer som har skapt høy grad av konkurranse både nasjonalt og globalt, hvor en på bakgrunn av dette kan hevde at vi har et verdensomspennende marked for høyere utdanning, hvor både private og offentlige institusjoner konkurrerer med hverandre. For at institusjonene skal vite hvor de befinner seg i forhold til hverandre, har det derfor oppstått et behov for ulike konkurransearenaer og verktøy som kan legge til rette for at denne konkurransen kan finne sted, hvilket altså er å se gjennom blant annet ulike typer rangeringer og publiseringskanaler for sammenstilling av resultater uttrykt gjennom tall, grafer og statistikker.

Gjennom Kvalitetsreformen som ble lansert i 2001 med stortingsmeldingen *Gjør din plikt - krev din rett* (St. meld. nr 27, 2001), ble både mengde og nivå på forskning, samt gjennomstrømming og oppfølging av studenter pekt på som tydelige svakheter ved norske utdanningsinstitusjoner. En sentral del av

Kvalitetsreformen omhandlet derfor en endring av finansieringssystemet, hvor kvantitative resultatmål koblet til publikasjonspoeng og produksjon av studiepoeng ble en del av institusjonenes inntekter, hvor det følgelig også ble gitt stor frihet til å dimensjonere sine studietilbud innenfor en samlet budsjettamme med en tankegang også om å være omstillingsdyktige i forhold til endringer i samfunnet og etterspørselen fra studenter og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, p. 72). Departementets finansieringsmodell består derfor av henholdsvis grunnbevilgning omtalt som basismidler, samt resultatbaserte midler knyttet til resultater for utdanning og forskning. Institusjonene blir gitt frihet til å disponere ressurser i tråd med egne strategiske planer, hvor økonomiske insentiver knyttet til produksjon av studiepoeng og forskningspublikasjoner, har bidratt til et økt fokus på gjennomstrømmning av studenter og forskningsaktivitet da dette har direkte innvirkning på institusjonenes inntekter.

Resultater knyttet til forskningsarbeid holdes innenfor en lukket ramme, hvilket betyr at institusjonene konkurrerer mellom hverandre om de samme pengene. I tillegg til denne potten, finnes det også ulike eksterne midler som institusjonene konkurrerer om. Når det gjelder studiepoeng er rammen åpen, hvor en institusjons resultater ikke påvirker bevilgningen til de andre. Den resultatbaserte bevilgningen knyttet til utdanning ble imidlertid endret fra 2017 med økt fokus på at studenter skal fullføre hele utdanningsløpet, slik at den resultatbaserte inntekten knyttet til studiepoengproduksjon delvis har blitt erstattet med utbetaling først etter fullført grad. Økonomisk effektivitet er derfor et mål, hvor vi med bakgrunn i dette kan forstå kvalitetsreformen i tråd med de beskrevne prinsipper for NPM og tilhørende virkemidler som følger hva gjelder styringsprinsipper som stimulerer til konkurranse og økt effektivitet.

Gjennom Kvalitetsreformen ble utdanningsinstitusjonene beskrevet som grunnleggende samfunnsinstitusjoner som skal tjene en rekke formål, hvor disse både skal holde ypperste kvalitet i masseutdanningens tid og samtidig bidra til å ivareta samfunnets grunnleggende verdier som frihet, likhet og solidaritet gjennom like muligheter for tilgang til kunnskap. I tråd med NPM, står altså brukerperspektivet sentralt, hvor studenters rettigheter gjennom reformen ble styrket gjennom blant annet lovfestet deltakelse i ulike formelle,

beslutningstakinge organer, hvor de er representert i ulike styrever på institusjonelt og nasjonalt nivå (Frølich, Hovdhaugen, & Terum, 2014, p. 313). I tillegg til den formelle innflytelsen, har studentene også innflytelse som brukere eller konsumenter, hvor særlig deres mening om hvordan de opplever kvaliteten på utdanningen har blitt tillagt større vekt de senere år. Det er et mindretall av studenter som engasjerer seg i studentpolitikk og andre formelle organer, hvor det argumenteres for at stemmene til også de som ikke deltar i slike fora bør høres. Studiebarometeret kan i denne sammenheng forstås som et verktøy som skal bidra til å dekke dette behovet.

Staten har ulike styringsverktøy som skal fungere som praktiske virkemidler for at virksomheter skal opptre i tråd med de folkevalgte politikker. Dette er en rekke virkemidler knyttet til økonomiske ressurser, lover og regler, organisering, samt signaler og informasjon. For at disse skal være mest mulig virkningsfulle, benyttes de gjerne i kombinasjon med hverandre. Aamodt m. flere peker på tre typiske utviklingstrekk for kvalitetsstyring i høyere utdanning i Norge. For det første at myndighetene etablerer uavhengige organer som skal føre tilsyn og kontroll av kvalitetsprosesser i offentlige organisasjoner, hvor NOKUT som en del av Kvalitetsreformen i 2004 ble opprettet og delegert dette ansvaret i den norske høyskole - og universitetssektoren. Gjennom høyskole - og universitetsloven § 1-6 fremkommer det at universiteter og høyskoler skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring som skal sikre og videreutvikle kvaliteten i utdanningen, hvor studentevalueringer skal inngå i systemet for kvalitetssikring (Universitets - og høyskoleloven, 2005).

Videre pekes det i denne sammenheng på to andre aspekter som har stor betydning for styring av sektoren, hvilket er henholdsvis etablering av ulike indikatorer for kvalitet og tilhørende ressurstildelingssystemer som en del av resultatbaserte insentiver, eksempelvis studiepoengproduksjon og antall publiseringer av forskningsartikler som nevnt tidligere, samt å styrke forbindelsen mellom høyere utdanning og ulike brukere av sektoren gjennom å øke kunnskapen til innhold og vurdering av kvaliteten på de tjenester som produseres (Aamodt et al., 2012, p. 13), hvor Studiebarometeret i denne sammenheng kan forstås som et verktøy som resultat av dette.

Den beskrevne utviklingen innen høyere utdanning har blant annet ført til at vi kan se en mye større variasjon i hvem som for lovt å være med på å vurdere kvalitet, hvor det ikke bare er høyt utdannede fagansatte som har definisjonsmakt. Det har tilsynelatende skjedd en gradvis demokratisering av kvalitetsbegrepet, hvor både veksten i antall studenter og samfunnets behov for informasjon om tilstanden i høyere utdanning, er sentrale drivkrefter i hva vi ser gjennom en nærmest eksplosjon av evalueringer innen høyere utdanning de siste tiårene. Dette er likevel ikke unikt for høyere utdanning, hvor reformer generelt i offentlig sektor i stor grad har vektlagt dette behovet. Dette har også ført til etablering av nye organisasjoner innen høyere utdanning, hvor disse er tildelt oppgavene med å organisere evalueringsvirksomheten og rapportere om resultatene til offentligheten (Frølich, 2015, p. 29). Disse organisasjonene kan være både offentlige og private, med det fellestrekk at de kan kobles til tanken om demokratibegrepet og at offentligheten skal få objektiv og uavhengig informasjon om de virksomheter disse skal kvalitetssikre.

Den beskrevne kontekst har altså bidratt til etablering av ulike verktøy og aktører i sektoren, hvor NOKUT som er ansvarlig for Studiebarometeret, er et faglig uavhengig forvaltingsorgan under Kunnskapsdepartementet med kompetanse innenfor norsk og utenlandsk høyere utdanning og fagskoleutdanning med formål å sikre og fremme kvalitet. Dette innebærer å:

- *føre tilsyn med, informere om og medvirke til å utvikle kvaliteten på norske utdanninger og institusjoner*
- *godkjenne og informere om utenlandsk utdanning og informere om krav for godkjenning av utenlandsk kompetanse i Norge*

(NOKUT, 2018c)

Videre skal NOKUT's arbeid medvirke til at samfunnet kan ha tillit til kvaliteten på norsk høyere utdanning og fagskoleutdanning samt godkjent utenlands utdanning.

I tillegg til studentevalueringer, samt uhildet og *objektiv* informasjon om

tilstanden i høyere utdanning gjennom en uavhengig aktør, er en tredje evalueringsmetode - såkalt akkreditering - blitt den dominerende praksis for kvalitetssikring av utdanningstilbud som NOKUT har ansvar for (Frølich, 2015, p. 29). Dette er blant annet et resultat av Bologna-prosessen<sup>1</sup>, hvor det har vært ansett som viktig at det finnes standardiserte evalueringer slik at det stimuleres til mobilitet og tillit på tvers av landegrenser, hvor det såkalte Mjøs-utvalget fikk et omfattende mandat i forkant av arbeidet med kvalitetsreformen, der blant annet kvalitet og effektivitet i norsk høyere utdanning og forskning skulle sammenlignes med andre lands utdanningssystemer (Frølich et al., 2014, p. 17). Norge forpliktet seg i 2005 til å følge European Standards and Guidelines (ESG), og på ministermøte i Yerevan 2015, undertegnet Norge erklæringen om å følge European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) og europeiske retningslinjer for kvalitetssikring av fellesgrader. Bestemmelsene i studietilsynsforskriften reflekterer disse avtalene, og NOKUT blir selv evaluert hvert 5. år av et europeisk nettverk av kvalitetssikringsorganer. Akkreditering forstås som et vilkår etter gitte standarder og kriterier for å kunne tilby høyere utdanning, og er nedfelt i Universitets - og høyskoleloven (NOKUT, 2017, p. 1). Dette er altså en faglig bedømmelse av om en utdanningsinstitusjon eller et studietilbud oppfyller et gitt sett av standarder (NOU 2003:25, 2003, p. 53).

Gjennom den beskrevne kontekst og de politiske virkemidler, er det lagt til rette for økt studentmobilitet og dertil også et større samlet studietilbud på tvers av landegrenser. Høyere utdanning har ulike roller i samfunnet, og beveger seg derfor også mellom ulike politikkområder. I tillegg til styring gjennom ulike insentiver, gjelder også styring gjennom både definisjonsmakt og organisasjonsmakt knyttet til styrkeforholdet mellom ulike aktører og agendaer. Søken etter ulike virkemidler som kan være funksjonelt effektive og normativt akseptabel har i så måte utviklet seg i takt med denne makten, hvilket har resultert i hva vi i dag altså ser gjennom et økt fokus på mål, resultater og ansvarliggjøring gjennom framveksten av standardiserte evalueringer -, kvalitetssikrings-, og

---

<sup>1</sup> Bologna-prosessen er et samarbeid mellom 46 europeiske land hvor målet er å skape et felles europeisk område for høyere utdanning (European Higher Education Area - EHEA). Det samarbeides blant annet om felles akademiske grader; bachelor, master og doktorgrad. Utdanningsministrene møttes første gang i Bologna i 1999 og de møtes annethvert år. Samarbeidet er planlagt fram mot 2020 (Askheim, 2013).

akkrediteringsregimer. Konsekvensen av dette har igjen ført til hva vi i dag ser gjennom nye typer deltakere, organisasjoner og nettverk, utflytting av oppgaver og beslutninger fra institusjonene og ekstern styrerepresentasjon og utbygging av et profesjonelt administrativt apparat (Gornitza & Olsen, 2006, p. 267).

### **2.3 Studiebarometeret som begrep og fenomen i kontekst til samfunnsutviklingen**

I store norske leksikon defineres begrepet *barometer* som et instrument til måling av lufttrykket, hvor barometre i dag ofte er elektroniske apparater med følere som fanger opp endringer i elektroniske egenskaper som varierer med lufttrykket. Kvikksølvbarometeret og aneroidbarometeret omtales som de tradisjonelle barometertypene, hvor felles for dem begge er at resultatet av målingene kan avleses på en skala (Ormestad, 14.02.2009).

I Nafstad m. flere i deres longitudinelle analyse av medias språkbruk i Norge i perioden 1984 - 2005, demonstreres det hvordan det norske språk forstått som et sentralt verktøy i samfunnspsykologien, har blitt formet og endret av den globale kapitalistiske ideologi knyttet til globalisering, nyliberalisme, forbruk og individualisme på bekostning av tradisjonell ideologi knyttet til den Skandinaviske velferdsmodellen (Nafstad, Blakar, Carlquist, Phelps, & Rand - Hendriksen, 2009, p. 165).

Bruk av begrepet barometer i kombinasjon av andre ord for å sammenligne resultater eller prestasjoner knyttet til ulike forhold, kan sees i ulike sammenhenger. *Norsk Kundebarometer* er eksempelvis et forskningsprosjekt ved Handelshøyskolen BI, hvor kundetilfredshet og lojalitet blant norske forbrukere måles og sammenlignes blant til sammen 160 bedrifter (BI, 2018). Innen høyere utdanning internasjonalt finnes for eksempel International Student Barometer, som skilter med å ha samlet inn feedback fra over 2,5 millioner studenter (i-graduate International Insight, 2017). Dersom en beveger seg vekk fra selv begrepet *barometer* i denne sammenheng, men forholder seg til egenskapene *måling* og *sammenligning* som dette i denne sammenheng representerer, finnes det nær sagt ikke et produkt eller en tjeneste som det ikke er utviklet et verktøy for som nettopp måler og sammenligner disse for å tiltrekke seg oppmerksomhet fra

media og kunder. Eksempelvis *Trip Advisor* som på få år har blitt verdens største reisenettsted, hvor brukere av tjenesten blant annet kan sammenligne og rangere ulike reiseprodukter (TripAdvisor, 2018).

Også som begrep er Studiebarometeret en del av vår tidsånd, hvor det både samfunnspsykologisk og markedsmessig har sin plass. Studiebarometeret er som tidligere beskrevet, bestående av både en spørreundersøkelse og en nettportal hvor undersøkelsens resultater publiseres for blant annet å kunne sammenligne disse mellom studieprogram og utdanningsinstitusjoner. Hva Studiebarometeret imidlertid er i *sum* og betyr som *helhet*, er derimot ikke like enkelt å beskrive. Dette både fordi det har flere intensjoner, er for flere ulike målgrupper, og dermed også vil kunne brukes på forskjellige måter ut fra den enkeltes ståsted. Med andre ord vil Studiebarometeret sett utenfra kunne se nokså likt ut, men hvordan det faktisk forstås, erfares og brukes, vil med stor sannsynlighet være ulikt for eksempelvis utdanningsinstitusjonens ledelse, undervisere, media, politikere og studenter både på individnivå og gruppenivå. Dette leder oss over i neste seksjon hvor studiens problemstilling og forskningsspørsmål presenteres.

## **2.4 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål**

Hensikten med de to første kapitlene er å beskrive Studiebarometeret og sette leseren inn i den sosiale og politiske kontekst som dette både kan forstås utledet fra og som det er en del av i dag. NOKUT har uttalt hvilke intensjoner som ligger bak, hvilket er offentlig tilgjengelig informasjon som blant annet er å finne på deres nettsider og i deres publiserte materiale. Gjennom å beskrive disse og den kontekst som Studiebarometeret er en del av, reiser det seg en rekke potensielle spenninger knyttet til de beskrevne forhold. Studiebarometeret har en rekke målgrupper og mulige interessenter, hvor jeg i denne studien har valgt å forfølge studentperspektivet.

Med bakgrunn i at studenter er tillagt en sentral rolle i Studiebarometeret, herunder både som informanter til spørreundersøkelsen og potensielle brukere av nettportalen, samt at de er en del av det studie - og læringsmiljøet som de gir tilbakemelding om, synes det særlig relevant å velge denne målgruppen som undersøkelsesobjekter for prosjektet. Det er studentene som omtales å være i



begivenhetenes sentrum, både når det gjelder erfaringen til selve utdanningen og hva gjelder Studiebarometerets intensjoner, hvor undersøkelsen sendes ut til hele 60 000 studenter hvert år som på en aller annen måte må forholde seg til Studiebarometeret. Studenter er de fremste brukerne av høyere utdanning, og deres synspunkter har fått økt betydning de senere år, hvilket både skjer gjennom en slagkraftig interesseorganisasjon og studentenes deltakelse i styrende organer, råd og utvalg. Som beskrevet blir studentene blant annet bedt om å uttrykke seg gjennom ulike undersøkelser, hvor stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen altså påpeker at det er viktig at studentene får anledning til å gi tilbakemeldinger på utdanningstilbud og læringsmiljø (Frølich, 2015, p. 53).

Tatt i betraktning de betydelige ressurser som benyttes både til forberedelse, utarbeidelse, gjennomføring og sammenstilling av resultatene, synes det også samfunnsmessig nyttig og relevant å øke kunnskapsnivået. Det er altså behov for å undersøke nærmere om i hvilken grad NOKUT's retorikk, mål, bruk og hensikt for Studiebarometeret er i tråd med studenters egne erfaringer, hvor denne oppgaven har til hensikt å gi økt kunnskap til organisasjoner, ledere og andre beslutningstakere som utvikler, implementerer og bruker denne type verktøy. Med bakgrunn i dette lyder formuleringen av oppgavens problemstilling som følgende:

*Hvordan forstår studenter Studiebarometeret og hvordan erfarer og eventuelt bruker de verktøyet?*

Følgende fem forskningsspørsmål skal bidra til å belyse problemstillingen:

- 1. Hvordan forstår studenter Studiebarometeret?*
- 2. Hvordan erfarer og eventuelt bruker studenter Studiebarometeret?*
- 3. Hvordan oppfatter studentene at Studiebarometeret brukes av andre aktører enn dem selv?*
- 4. Hvordan responderer studenter på Studiebarometerets intensjoner?*
- 5. Hvem tror studentene at Studiebarometeret er laget for?*

Intervjuguide vil struktureres hensiktsmessig for å både fange opp studentenes egen forståelse, erfaring og eventuelle bruk, samt deres respons på de

Studiebarometerets beskrevne intensjoner. Intervjuguide og utvikling av denne omtales metodekapittelet.

## **2.5 Oppgavens videre oppbygging**

Jeg har i dette kapittelet presentert hva oppgaven handler om gjennom å beskrive Studiebarometeret og den fagpolitiske og sosiale kontekst, hvor det er gitt en påfølgende argumentasjon for utforming av oppgavens problemstilling. For å kunne svare på problemstillingen, er det utledet fem forskningsspørsmål som vil danne utgangspunkt for oppgavens retning. Disse spørsmålene krever både at det velges teoretiske perspektiver som kan gi disse form og retning, samt at det må gis en utførlig beskrivelse av hvordan data fra det empiriske feltet blant annet skal innhentes og bearbeides. Dette gjøres i kapittel 3 som omhandler de teoretiske forståelsene som studien bygger videre på, samt i kapittel 4 som utgjør metoddelen med tilhørende forskningsdesign. Dette etterfølges av kapittel 5 som beskriver koding av det innsamlede datamaterialet. Studiens tre siste kapitler vil utgjøre en samlet helhet som starter med kapittel 6 for en deskriptiv fremstilling av hvordan studiens tre kategorier har blitt utviklet med bakgrunn i datamaterialet. Disse kategoriene og studiens funn vil så bli drøftet inngående i lys av teoretiske konsepter og studier, før kapittel 8 runder av studien med avsluttende diskusjon og konklusjoner med implikasjoner for fremtidige studier og et tilbakeblikk på studiens styrker og svakheter.

## **3.0 Teoretiske konsepter og relevante studier**

Gjennom en detaljert beskrivelse av Studiebarometeret og dets kontekst, har jeg nå formulert og begrunnet valg av problemstilling og forskningsspørsmål for denne avhandlingen. Dette har dannet fundamentet for oppgavens oppbygging og er sådan retningsgivende for veien videre. Jeg har som nevnt ikke lyktes å finne litteratur med tilsvarende tematikk som denne studien, hvilket gjør at den vanskelig kan settes i relasjon til tilsvarende arbeider for en litteraturgjennomgang. Likevel er det studier som på ulikt vis er relevante for problemområdet, og som sammen med teoretiske konsepter på forskjellige måter kan belyse ulike sider av problemstillingen, hvor dette kapittelet derfor er bygd opp rundt metoden *theoretical bricolage*. Disse konseptene vil imidlertid ikke nødvendigvis benyttes for å forstå og tolke funnene fra selve datainnsamlingen,

men istedenfor utgjøre konsepter som sammen med annen litteratur knyttet til relevante studier vil kunne gi ny innsikt i funnene.

I tillegg til å benytte teori som en del av oppgavens problemområde, benyttes også teori både for å planlegge og gjennomføre oppgavens undersøkelse, samt for å analysere innsamlet datamateriale. Jeg vil derfor minne om at kvalitative forskeres ontologiske og epistemologiske ståsted innebærer at virkeligheten er noe som (re) konstrueres i møtet mellom forskeren og de som deltar i studien. Som resultat av dette, betyr det langt på vei at all kvalitativ forskning er vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Nilssen, 2012, p. 62). Innen filosofien defineres konstruktivisme som en type synspunkt som har sitt utgangspunkt at en rekke objekter, fakta eller sannheter er konstruerte (Alnes, 12.05.2015). Dette er derfor et viktig overordnet aspekt, hvor jeg som forsker i møte med de som deltar i studien, (re) konstruerer virkeligheten ut fra dette synspunktet, hvor valgte teoretiske perspektiver følgelig er med på å forme hvordan denne virkeligheten dannes.

### **3.1 Sammendrag av kapittelet**

I dette kapittelet presenteres teori som har til hensikt å gi en dypere forståelse av oppgavens problemområder i lys av studiens to første kapitler. Ut fra oppgavens metodiske tilnærming som vil bli utførlig beskrevet og gjennomgått i kapittel 4, vil teorien som presenteres i dette kapittelet, først og fremst bli benyttet for å kaste lys over oppgavens funn. Dette betyr at det er bearbeidelsen av det innsamlede datamaterialet som er det sentrale, og som dermed er retningsgivende for hvordan og i hvilken grad teori vil bli benyttet. I seksjon 3.2 begrunner jeg valgte teoretiske konsepter ut fra to overordnede perspektiver, hvor påfølgende seksjon handler om konkurranse, legitimitet og kvalitet innen høyere utdanning. I seksjon 3.4 presenteres teori og forskningslitteratur knyttet til brukertilfredshet, studentevalueringer og studenters ulike roller i høyere utdanning. Kapittelet avsluttes med seksjon 3.5 som kort oppsummerer hvordan de teoretiske konseptene vil bli brukt for videre analyse og hvilke ulike tema som delvis kan plassere studien i forskningssammenheng.

### 3.2 Bakgrunn for valg av teorier

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut av studenters erfaring, forståelse og eventuelle bruk av Studiebarometeret. Med bakgrunn i beskrivelsen av Studiebarometeret i kapittel 1 og den fagpolitiske kontekst beskrevet i kapittel 2, gjengir jeg gjennom utarbeidelsen av modell 3.1 hovedtrekkene som har dannet utgangspunkt for valg av teoretiske konsepter. Da NOKUT's uttalte intensjoner er sentrale for studien, har sorteringen av disse utledet to overordnede perspektiver som gjengis i modellen som henholdsvis et *markedsperspektiv* og et *demokratiperspektiv*. Jeg vil senere vende tilbake til denne modellen i kapittel 7 som utgangspunkt for drøfting av studiens kategorier og funn for å besvare problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål.

Perspektiv på Studiebarometeret	Prinsipper ved NPM	Sentrale virkemidler	NOKUTs intensjoner for Studiebarometeret
Markedsperspektiv	Konkurrans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiver</li> <li>- Mobilitet</li> <li>- Felles standarder</li> <li>- Evalueringer</li> <li>- Rangeringer</li> </ul>	- Informasjon til studiesøkere
	Legitimitet og tillit gjennom samfunnsinformasjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Akkrediteringer</li> <li>- Tilsyn</li> </ul>	- Spre kunnskap og oppnå tillit i samfunnet
	Kvalitet (i ulike former)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kvalitetssikrings-systemer</li> </ul>	- Kvalitetsutvikling
Demokratiperspektiv	Medvirkning	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Studentevalueringer</li> </ul>	- Fremme studentenes stemme
	Rettigheter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lovfestet deltakelse beslutningstakende organer</li> </ul>	- Studentdeltakelse

*Modell 3.1: Studiebarometeret og dets uttalte intensjoner sett ut fra et markedsperspektiv og demokratiperspektiv i relasjon til prinsipper for NPM og fagpolitiske virkemidler*

Med bakgrunn i modell 3.1, har jeg strukturert og delt teoriene inn i to deler, hvor først del tar for seg ulike tilnæringer til både kvalitet, legitimitet og konkurranse. Dette er sortert inn under en overordnet forståelsesramme gjengitt i modellen som

et *markeds*perspektiv. Jeg vil først beskrive teori knyttet til kvalitet som begrep og fenomen. Deretter vil jeg gå nærmere inn på betydningen av kvalitet innen høyere utdanning og ulike måter kvalitet defineres og forstås. Legitimitet handler om betydningen av at samfunnet skal kunne ha tillit til denne kvaliteten, hvilke krever at utdanningsinstitusjonene gjennomfører ulike aktiviteter som kan bidra til dette. Disse aktivitetene består av en rekke ulike tiltak, hvor særlig ulike former for evalueringer står sentralt for å fremskaffe relevant samfunnsinformasjon til deres omgivelser. Innen offentlig sektor handler dette i stor grad om å kunne rettferdiggjøre virksomheten slik at samfunnet og skattebetalernes penger anvendes på en best mulig måte. Et sentralt prinsipp for å vurdere kvalitet knyttet til NPM, er tett forbundet med å sammenligne ulike produkter og tjenester, hvilket betyr at det etableres ulike arenaer for konkurranse, hvor konkurranse her primært vil handle om rangeringer og virkemidler for å fremskaffe og bearbeide denne informasjonen og de ulike markeder som disse genererer til ulike kunder og interessenter.

Konkurranse henger også sammen med demokrati, forstått som borgernes valgfrihet, hvor studenter både er brukere av høyere utdanning og samtidig demokratiske borgere, hvilket derfor gjør det nødvendig å forstå demokratibegrepet i tilknytning til både å være borger og student. Teoretiske konsepter knyttet til dette presenteres i del 2, hvilket handler om studenters roller i høyere utdanning, hvor demokrati står sentralt både som verdigrunnlag og virkemiddel. Her vektlegges både formell og uformell deltakelse, hvor brukertilfredshet kan sees på som en demokratisk kommunikasjonskanal som del av den offentlige nivå for beslutninger. Da studenters rettigheter og plikter er formulert i Universitets- og høyskoleloven, hvor studentevalueringer skal inngå som en del av systemet for kvalitetsutvikling (Universitets - og høyskoleloven, 2005), er derfor studentevalueringer viet en egen seksjon med fokus på dets hensikt, bruk og nytte. Jeg vil i tillegg støtte dette perspektivet på relevant forskningslitteratur som omhandler studenters ulike roller i høyere utdanning, med den hensikt å beskrive hvilken betydning ulike perspektiver kan bety for studentdeltakelse og hvilke effekter dette kan gi. Dette er i modell 3.1 gjengitt under en forståelsesramme knyttet til et *demokratiperspektiv*. Jeg vil samtidig minne om at *markeds*perspektiv og *demokratiperspektiv* hverken er absolutte eller

gjensidig utelukkende i denne modellen, men å forstå som en strukturering av studiens teoretiske fundament.

Jeg vil igjen minne leseren om NOKUT's intensjoner, her gjengitt i konsentrert form hvor Studiebarometeret skal bidra til:

- Økt kvalitet
- Studentdeltakelse
- Samfunnsinformasjon

### **3.3 Teoretiske konsepter del 1 - markedsperspektivet**

Den nye styringsfilosofien og såkalte moderniseringen av offentlig sektor og dens reformer vi har sett siden 1980-tallet, er et resultat av den beskrevne nyliberalistiske tankegangen og dertil ulike prinsipper knyttet til NPM, hvilket blant annet har ført til at markedslogikk har blitt dominerende med vekt på konkurranse. Offentlig sektor skal settes bedre i stand til å ivareta innbyggernes interesser, hvor markedet har en del egenskaper som er politikken overlegen. Markedet gir klarere og mer imperative signaler om hva innbyggerne etterspør, samt at markedet setter tilbyderne under press hvor de står i fare for at andre tilbydere foretrekkes. Visjonen er en samfunnsorden med det konkurransebaserte markedet som den sentrale institusjon, hvor hovedspørsmålet er hvilke ordninger som tjener økonomien best og som er best egnet til å skape velfungerende markeder. Staten og det representative demokratiet blir hjelpestrukturer for økonomisk verdiskaping, lønnsomhet og internasjonal konkurranse (Olsen, p. 13).

Skiftet mellom begreps- og modellbruk som ble introdusert på 1980-tallet, har utvasket skillene mellom bedrift / næringsliv og offentlig tjenesteyting, hvor prinsipper som saklighet, kunnskap og kompetanse har blitt nedprioritert og gjort til gjenstand for samme type resultatmål og enkel tallfesting som ved vareproduksjon, hvor altså økonomifeltet har fått forrang. Vekst er det rådende mantra, hvor menneskelig virksomhet og oppgaveløsning forklares og forstås ved bruk av målbare markedsbegreper som eksempelvis *studentgjennomstrømning* og *studiepoengproduksjon*. Tallene som produseres er prinsipielt statiske og representerer sammenliknbare stillbilder av verden, hvor den enkelte institusjon

må lete etter strategier for å sikre resultatoppnåelse målt i enkle, kvantifiserbare så vel som sammenlignbare og rangerbare termer (Blichfeldt, 2007, pp. 18-21). All virksomhet som er underordnet mål - og resultatstyring som overordnet styringsstrategi. Sentralt i denne strategien er definerte input-output mål med kontinuerlig evaluering og resultatrapportering etter bestemte retningslinjer på ulike nivåer, hvilket fører oss over til kvalitet som i denne sammenheng er et sentralt både som begrep som utgangspunkt for målbarhet.

Denne tilordning av tall til måleobjekter, karakteriseres som «myke» målestørrelser innenfor kvalitetsdrevet ledelse, med mål om at resultatene skal føre til forbedringer (Aune, 2000, p. 137). En slik tilnærming er i tråd med beskrevne prinsipper for styring av offentlig sektor, hvor resultatstyring innebærer å fremskaffe relevante data for både effektivitets - og produktivitetsvurderinger, hvor disse settes inn i en organisatorisk og politisk sammenheng for bedre og mer rasjonelle beslutninger (Johnsen, 2017, p. 11).

### **3.3.1 Forståelse av kvalitet**

I NPM er fristillingen av offentlig forvaltning forbundet med insentiver som skal sikre at agentene og forvaltningen har egeninteresse av å ivareta prinsipalene, borgernes og brukernes interesser, men en kan stå i fare for interessekonflikter mellom prinsipaler og agenter, blant annet i kampen om retten til å definere begrepet «kvalitet» (Rolland, 2005, p. 9). I tråd med filosofen Ludwig Wittgensteins tenkning om etikk og estetikk, hvor vi snakker om godt og ondt eller pent og stygt, handler kvalitet om godt eller dårlig (Aasland, Eide, Grelland, Kristiansen, & Sævareid, 2011, p. 12). Ut fra dette perspektivet skilles det mellom *absolutt kvalitet* og *relativ kvalitet*. For å kunne fastslå relativ kvalitet uten å gjøre subjektive vurderinger, er det behov for å etablere kriterier, indikatorer og kravspesifikasjoner som beskriver og karakteriserer eksempelvis et produkt slik at det er mulig å vurdere og sammenligne dette. Men før formuleringen av kvalitetskriteriene finner sted, er det nødvendig å ha evnen til å vurdere kvaliteten uten et allerede gitt sett av kriterier. Dette er den absolutte kvalitet og er basert på menneskers evne til kvalitetsvurdering, hvor relativ kvalitet altså er en sekundær og indirekte kvalitetsegenskap. Slik kvalitetssans utvikles på bakgrunn av praksis og teoretisk kunnskap, hvor evnen til å skjønne og se kvalitet forventes av en høyt

kompetent fagperson (Aasland et al., 2011, pp. 13-15).

To konkurrerende kvalitetsbegrepet er *samsvar med spesifikasjoner* og *formålstjenlighet*, som henholdsvis er produsentenes objektive og statiske målinger på den ene siden, og konsumentenes subjektive og dynamiske erfaring som i sin tur danner grunnlag for tillit eller lojalitet til produsenten. Dette kan føre til ulik målstruktur, hvor de som blir delegert makt ikke nødvendigvis ivaretar interessen til de som delegerer makten, hvor produsentene forfølger egeninteresser som er uforenelige med konsumentene. Mens intensjonen bak NPM er *citizen empowerment*, blir resultatet *employee empowerment* (Rolland, 2005, pp. 8-9). Årsaken til dette kan eksempelvis være at det er produsenten som har formulert kvalitetskriteriene med bakgrunn i absolutt kvalitet, mens konsumentene forholder seg til den relative kvaliteten. Dermed står en i fare for å ikke bare få et misforhold mellom det objektive og subjektive, men også hvem som setter agendaen for hva som faktisk skal måles.

### **3.3.2 Kvalitet og kvalitetssystemer i høyere utdanning**

Kvalitet er et begrep som kan fylles med ulikt innhold og defineres på mange forskjellige måter og er heller ikke eksplisitt definert i stortingsmeldingen *Konsentrasjon for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Den nevnte demokratiseringsprosessen vi har sett de senere årene, har altså ført til at kvalitetsbegrepet ikke lenger bare er knyttet opp til akademiske kriterier og standarder, men i stadig større grad knyttes opp til forhold også utenfor høyere utdanning (Hovdhaugen, Aamodt, Reymert, & Stensaker, 2016, p. 12).

Kvalitet i høyere utdanning, handler om å sikre at undervisningen er god, at de tilsatte driver med forskning på høy nivå og at utdanningsinstitusjonene organiseres og ledes på en god måte, hvor å sikre at undervisningen er god både handler om et utviklings - og et kontrollaspekt (Frølich et al., 2014, p. 15).

Utdanningsinstitusjonenes kvalitetssikringsarbeid forutsetter at de tar i bruk ulike indikatorer og metoder for å dokumentere tilstanden og utviklingen, hvor det finnes en rekke ulike indikatorer som har til hensikt å måle ulike aspekt ved kvaliteten. I Universitets - og høyskoleloven § 1, omtales lovens formål at denne skal legge til rette for at universiteter og høyskoler skal tilby utdanning på høyt



internasjonalt nivå (Universitets - og høyskoleloven, 2005). Dette impliserer at kvalitet er sentralt i alle deler av hva den enkelte utdanningsinstitusjon foretar seg, samtidig som det i varierende grad er en felles aksept i sektoren for hvilke kriterier som legges til grunn. Dette henger sammen både med hvordan kvalitet defineres, hvilke sider og dimensjoner av virksomheten som skal undersøkes og ikke minst hvem som vurderer denne og til hvilket formål. I et markedspektiv handler kvalitet i stor grad om hvor effektiv en virksomhet er og i hvilken grad en vare eller tjeneste foretrekkes fremfor en annen. For å forstå denne dynamikken i lys av dette perspektivet, legger jeg derfor inntakskvalitet, rammekvalitet, resultat-kvalitet, programkvalitet, undervisningskvalitet og relevans til grunn for kvalitetsbegrepet (Gravem, 1999, p. 29). Dette er en relativt vanlig måte å kategorisere de ulike dimensjoner knyttet til studiekvalitet, og kan i denne sammenheng både sees på som prosesser fra inntak til resultat, men også som effektivitet forstått som input og output, altså hvor mange studieplasser en utdanningsinstitusjon tilbyr og hvor mange ferdig utdannede kandidater som fullfører en utdanning.

Inntakskvalitet handler om studentenes forkunnskap og forutsetninger ved studiestart, rammekvalitet handler om de rammebetingelser som institusjonene rår over for å legge til rette for studentenes helhetlige læringsmiljø, styringskvalitet er institusjonenes evne til å styre kvalitetssikring og utvikling av egen virksomhet, programkvalitet omhandler studieplaner og organisering av studentenes læringsarbeid, undervisningskvaliteten tar for seg kvaliteten på studentenes egen innsats og kvaliteten på den formidling underviserne har, relevans som har å gjøre med i hvilken grad studiet inneholder de riktige kvalitetene som arbeidslivet og samfunnets har behov for, og til sist resultat-kvalitet som sikter til studentenes endelige læringsutbytte i forhold til studieplanens mål og dertil gjennomføring av studiet (Hatlevik, 2000, pp. 7-9). Hvem som har ansvar for kvalitetsarbeidet varierer mellom de ulike kategoriene som fremkommer her, hvor henholdsvis både myndigheter, institusjonene, studentene selv, arbeidsgivere og profesjons - og interesseorganisasjonene har ulike roller, hvor disse ulike områdene må forstås som å ikke være gjensidig utelukkende, men som griper inn i og påvirker hverandre (Hatlevik, 2000, pp. 12-13).

En kvalitetsstyrt virksomhet har et formelt kvalitetssystem som både består av et dokumentert kvalitetssystem, herunder blant annet instruksjoner og prosedyrer, samt et uformelt kvalitetssystem bestående av blant annet alle formelle møter som på en eller annen måte regelmessig diskuterer kvalitetsspørsmål, i tillegg til et «i praksis fungerende» kvalitetssystem som omfatter alt kvalitetsarbeid, inklusive muntlig kommunikasjon og ad hoc-møter (Aune, 2000, p. 76).

Kvalitetsstyring er utøverens verktøy og som beskriver operasjonelle metoder og teknikker til hjelp for den eller de som utfører og styrer prosesser slik at de fungerer som planlagt, mens kvalitetssikring betegner aktiviteter som ledelsen krever utført, ofte på kundens vegne, for å forsikre seg om at kvalitetssystemet virker som det skal (Aune, 2000, p. 70). Kvalitetsstyring i norsk høyere utdanning kan oppsummeres gjennom ulike tiltak og initiativ knyttet til:

1. Ekstern kontroll av interne prosesser ved institusjonene
2. Belønning og insentiver gjennom felles definerte indikatorer
3. Åpenhet og formidling av institusjonenes resultater til offentligheten

Kvalitetssystemer har altså til hensikt å måle og vise kvalitet, og er ikke kvalitet i seg selv. I denne sammenheng er et relevant spørsmål å stille om hvorvidt Studiebarometeret er en del av dette og i så fall på hvilken måte og med hvilke effekter.

### **3.3.3 Legitimitet, tillit og samfunnsinformasjon**

Kvalitet er et sentralt premiss for hvordan en organisasjon imøtekommer og oppfyller ulike krav, og er av betydning for både hvordan interne prosesser foregår, men også i møte med omgivelsene som den er en del av, og som dermed også handler om legitimitet.

Legitimitet kan forstås både med bakgrunn i fellesskapets kollektive identitet gjennom historiske erfaringer, tradisjoner og nedfelte verdier, og ved en instrumentell forståelse gjennom systemets løpende prestasjoner og dets evne til kontinuerlig og effektiv oppgaveløsning (Olsen, 2014, p. 43). Legitimitet, eller graden av aksept og oppslutning, sees gjerne som deler eller i kombinasjon av

disse, hvor en rekke indre og ytre faktorer kan styrke eller svekke dette. På samme måte som demokratiet påvirkes av dynamiske prosesser, gjelder det samme for legitimitet, hvor ulike behov dannes, vedlikeholdes og forandres i takt med samfunnsutviklingen. I følge Carson forstås legitimitet som en tenkt kontrakt mellom borgerne i et samfunn, og at denne kontrakten forstås som en underliggende forutsetning for at samfunnets institusjoner skal ha legitimitet. Legitimitet sees også i tilknytning til vedtatte lover eller andre former for maktutøvelse hvor formålet ansees som rett eller galt, og omtales da følgelig som legitim makt (Carson, 2015, p. 108).

Legitimitet vil for kommersielle organisasjoner i stor grad hvile på deres unike kapasitet og kompetanse, for interesseorganisasjoner handler dette om deres medlemsoppslutning og evne til å få gjennomslag for sine mål, og for ikke-kommersielle offentlige organisasjoner hviler legitimiteten på at oppdraget er så viktig at det finansieres med skattemidler (Carson, 2015, p. 32). En benytter altså ressurser på vegne av fellesskapet i offentlig sektor, hvilket gjør at de politiske beslutninger og de tjenester som disse institusjonene produserer, må stå i et forhold til hverandre som befolkningen har tillit og tro til.

Tillit er en av de viktigste kvalitetene i menneskelig samhandling, hvor en norm som er institusjonalisert uten åpenbare straffesanksjoner, ofte klassifiseres som organisert tillit. I dette ligger det at organisasjoner har evne til å vokte egen etisk adferd, og samtidig har råderett over hvordan de skal fortolke føringer fra omgivelsene (Carson, 2015, pp. 279-280). Den tenkte kontrakten mellom borgerne og institusjonene, kan derfor styrke denne tilliten ved at den enkelte institusjon vektlegger høy grad av sosial kontakt i samfunnet, slik at en utvikler bred konsensus rundt de felles verdier som demokratiet representerer. Samfunnet har derfor et stort behov for informasjon fra offentlige organisasjoner, slik at deres tillit opprettholdes gjennom denne kontakten.

Gjennom et markedsperspektiv vil offentlige institusjoner som følge av å være en del av et konkurranseutsatt marked, i stor grad ha behov for å kunne konkurrere med omgivelsene gjennom å velge riktige virkemidler og samtidig begrunne sine avgjørelser med samfunnsmessige fellesinteresser. Marked og konkurranse er

derfor også av betydning for å oppnå legitimitet i samfunnet, hvor ulike arenaer oppstår som et behov for å kunne sammenligne og dertil også orientere samfunnet på en hensiktsmessig måte, gjerne gjennom forenklete modeller som både har til hensikt å informere ulike brukere og interessenter, samt å legge til rette for å kunne sammenligne informasjon. Media vil i denne sammenheng være sentral gjennom den journalistikk som bidrar til å skape offentlig debatt og oppmerksomhet i det offentlige rom, og bidrar følgelig som bindeledd mellom borger, marked og folkevalgte. Med bakgrunn i dette perspektivet, ligger legitimitet tett opp til neste seksjon som omhandler konkurranse.

### **3.3.4 Konkurranse og kvasimarkeder**

Jeg har nå beskrevet betydningen av organisasjoners behov for å oppnå legitimitet i sine omgivelser, hvor NPM og nyliberalistisk ideologi har ført til et styringsregime som vurderer de ulike offentlige institusjoner og deres virke i henhold til nyttemål relatert til markedsbasert virksomhet, hvor slike nyttemål grunnleggende er knyttet til begreper som effektivitet. Effektivitet forstås som lønnsomhet, hvor produksjon av offentlige tjenester i prinsippet er å forstå som en hvilken som helst annen vareproduksjon (Blichfeldt, 2007, pp. 417-418). Et viktig prinsipp i denne tenkningen, er derfor at den enkelte gis frihet og rett til å velge mellom ulike ulike produkter og tjenester som følge av at den offentlige tjenesteytingen splittes opp i egne resultatenheter og dermed konkurranseutsettes.

Offentlig sektor skal altså settes i bedre stand til å ivareta innbyggernes interesser, hvor markedet har en del egenskaper som er politikken overlegen. Markedet gir klarere og mer imperative signaler om hva innbyggerne etterspør, samt at markedet setter tilbyderne under press hvor de står i fare for at andre tilbydere foretrekkes. Samtidig har ikke offentlig sektor de samme insentiver til effektiv ressursbruk som i næringslivet, hvor er en derfor avhengig av å ha et velfungerende politisk system og styringssystem med tydeligere mål og ansvarliggjøring av finansiering og resultater (Rattsø, 2015, p. 6). Selv om utdanningsinstitusjoner er selvstendige resultatenheter, er de samtidig underlagt offentlige spilleregler. Slike markeder som er politisk styrt, betegnes som *kvasimarkeder*, hvilket betyr at det er myndighetene som setter forhåndsdefinerte parametere og dermed premissene for disse gjennom styring av sektoren (Cheek,

2017, p. 9). Studiebarometeret er sådan en del av et politisk styrt system som kan forstås som en arena for studievalg hvor det er myndighetene og ikke markedet selv som har satt premissene.

### **3.3.5 Rangeringer innen høyere utdanning**

Det finnes ulike markeder i høyere utdanning, hvor felles for de fleste er at de er basert på tall generert gjennom ulike verktøy for måling og sammenligning. Disse verktøyene er konstruert rundt utvalgte indikatorer som skal danne grunnlag for slike målinger og sammenligninger, hvor resultatene først og fremst sees på som ulike mål på kvalitet og sammenligningene er rangeringer hvor gjeldende markeder besluttet ved prosesser som forløper både internasjonalt, nasjonalt, i departementene, ved utdanningsinstitusjonene og i samfunnet forøvrig (Hausken, 2006, p. 3). Dette kan være antall siteringer en forsker oppnår gjennom sitt arbeid, antall publiseringer i ulike tidsskrift og tall på eksternt finansierte forskningsprosjekter. Slike tall benevnes som *metrics*, hvor det er viktig å utnytte egne styrker hvor en har konkurransefortrinn, samtidig som svakheter langs andre parametere må forbedres (Cheek, 2017, p. 15).

I artikkelen *Hva betyr universitetsrangeringer?* peker Stensaker på at fremveksten av universitetsrangeringer kan analyseres gjennom perspektiver knyttet til både markedsregulering, globalisering, identitetsforming og evaluering, hvor han hevder at etableringen av rangeringer i høyere utdanning kan sees på som å være en naturlig konsekvens av at sektoren øker i betydning, i omfang og i kompleksitet, hvor studentene i et masseutdanningssystem må ha informasjon om kvaliteten og relevansen til de studieprogrammene de tilbys (Stensaker, 2008, p. 7). Som markedsregulering kan man se at utdanningsmyndighetene tar et steg tilbake ved å la sektoren i større grad utvikle seg selv, hvor man i noen land også bruker resultatene fra rangeringene som grunnlag for ressursallokering (Stensaker, 2008, p. 7). Dette i tråd med en grunnleggende tro på at fri konkurranse mellom tjenestetilbydere fører til at produkter som holder høy kvalitet forventes å møte høyere etterspørsel enn tilsvarende med lavere kvalitet, hvor markedet regulerer seg selv i takt med dette. Som resultat av dette kan en stå i fare for at *metrics* blir selve varen som omsettes på markedet, og ikke nødvendigvis det studieprogrammet eller forskningsarbeidet som ligger bak, hvor disse i så fall kan

være illusjoner mer enn reelt innhold og mål på kvalitet (Alvesson, 2013, p. 100). Med bakgrunn i dette vil eksempelvis kvantitative studentundersøkelser for institusjonene kunne oppfattes mer som en øvelse i datainnsamling enn et nyttig verktøy knyttet til vurdering av kvalitet (Cheek, 2017, p. 12), med fokus på rangeringens utvikling over tid og mellom institusjoner.

Globalisering sees på som en viktig faktor for denne utviklingen, hvor sammenvevingen av det globale markedet har ført til hard internasjonal konkurranse om kundene, hvilket medfører sårbarhet og behov for beskyttelse. I denne sammenheng kan resultater fra rangeringene sees på som en form for proteksjonisme, hvor en ved å tilfredsstille sine innbyggere, brukere og kunder beholder dem gjennom å motvirke markeds konkurransen og dermed vinne deres lojalitet (Rolland, 2009a, p. 5). At rangeringer også kan ha en identitets-funksjon, handler om at de kan sees på som en arena hvor de beste universitetene oppnår høst status i form av en mote- og mytearena, hvor alle som ikke befinner seg i denne kategorien blir utsatt for et sterkt press for å oppnå samme høye status (Stensaker, 2008, p. 7).

At rangeringer også kan sees på som en indikator for å fremvise resultater og på den måten rettferdiggjøre bruken av de ressursene som samfunnet stiller til rådighet, kan også forstås i lys av de mange evalueringsregimer som er svært utbredt i mange sektorer, og hvor det samles inn store mengder informasjon gjennom blant annet ulike brukerundersøkelser. Den etterhvert systematiske fremveksten av dette som ikke bare et økonomisk anliggende, men også sosialt fenomen, ble av Power på midten av 90-tallet begrepsfestet under konseptet *audit society*, hvor innhenting av informasjon ikke bare må sees på som er rutine for å fremskaffe data, men forstås i et institusjonelt miljø (Power, 2000, p. 112). Dette henger nært sammen med både legitimitet - og kvalitetsaspektet som omtalt i tidligere seksjoner, hvor en stor del av forskningen retter en generell kritikk mot slike output-målinger (Hemsley-Brown, 2011, p. 95).

Oppfatningen om at det offentlige samler inn mye mer informasjon enn det de faktisk bruker, henger også sammen med å se på resultatstyring som *rituell styring*, hvor informasjonen mest anvendes symbolsk for å oppnå legitimering

(Johnsen, 2017, p. 30). Evalueringsforskere er imidlertid enige om at med bakgrunn i hvor mange evalueringer som utføres, er det meget få tilfeller av instrumentell bruk av evalueringer, altså at de benyttes i overensstemmelse med offisielle mål om å endre, justere, nedlegge eller opprettholde offentlige programmer (Dahler-Larsen, 1998, p. 15). Dette kan sees i sammenheng med *organisatorisk hykleri*, et utbredt begrep knyttet til myteperspektivet, hvor den ytre strukturen i organisasjoner tilpasses normer og moter, men hvor den indre strukturen er den faktiske adferden (Moren et al., 2011, p. 53). Generelt sett kan det påstås at ambisjonene for hva informasjonen kan benyttes til, som regel er enklere å ha en mening om dess lenger unna en er det faktisk fenomenet (Power, 2000, p. 112).

I artikkelen *Norgesmesterskap i høyere utdanning* påpeker Aamodt at det er lett å problematisere rangeringer av universiteter og høyskoler både på et faglig og et utdanningspolitisk grunnlag, hvor den største faren kanskje er at det fører til en dreining av virksomheten gjennom at det man ikke blir målt på blir nedprioritert (Aamodt, 2004, p. 8). Samtidig peker også han på forhold som konkurranse, mediestoff og studenttilgang og dertil også effekter knyttet til økonomi, og samtidig betydningen av at studenter og offentligheten har et legitimt krav på informasjon og derfor bør tåle kritisk innsyn i virksomheten. Det bemerkes at et slikt innsyn bør være faglig fundamentert og ikke styrt av medias interesse, hvor slike statistiske mål ikke nødvendigvis gjennom nøkkeltall kan måle kvalitet i hele dens bredde, men gjennom ulike indikatorer med en viss edruelighet i hvordan resultatene presenteres og fortolkes, være et viktig bidrag (Aamodt, 2004, p. 9).

### **3.4 Teoretiske konsepter del 2 - demokratiperspektivet**

Del 2 av teorikapittelet handler om studentene og deres roller, rettigheter og plikter i kontekst av demokratiske prinsipper, her forstått som deltakere i det institusjonelle rammeverket som de er en del av innen høyere utdanning. Norske studenter har mulighet til å få sin stemme hørt gjennom deltakelse i formelle beslutningstakende organer og er representert i ulike styrer på institusjonelt og nasjonalt nivå (Frølich et al., 2014, p. 313). I tillegg til den formelle innflytelsen, har studentene også en mer uformell innflytelse, hvor deres subjektive mening om ulike forhold har blitt tillagt stadig større vekt de senere år. Det er et mindretall av

studenter som engasjerer seg i studentpolitikk og andre formelle organer, hvor det argumenteres for at stemmene til også de som ikke deltar i slike fora bør høres. Dette kan sees på som eksempler for et representativt demokrati og direkte demokrati, eller politisk demokrati og akademisk demokrati (Bartley, Dimenäs, & Hallnäs, 2010, p. 151). I lys av nyliberalistisk tankegang kan dette også forstås i relasjon til et *forbrukerdemokrati*, der rollen som borger smelter sammen med rollen som forbruker i forbindelse med ulike fordelingsspørsmål (Mydske, Claes, & Lie, 2007, p. 57).

Innflytelse og samarbeid er andre begreper som gjerne benyttes synonymt med deltakelse, hvor deltakelse i denne sammenheng handler studentenes muligheter for å påvirke studiesituasjonen, som blant annet handler om å delta i institusjonens arbeid med kvalitetsutvikling, individuell læring og personlig utvikling, og implementering av demokratiske verdier, hvor utdanningsinstitusjonene sees på som en del av et demokratisk samfunn, hvor studentenes rolle først og fremst er å være medspillere i å kontrollere de ulike aktiviteter som disse forholdene representerer (Bartley et al., 2010, p. 151). Et viktig overordnet perspektiv i denne sammenheng handler om de verdier vårt samfunn tilegner utdanning, med pillarer som stabilitet, sosial og økonomisk vekst, demokratiske verdier og velstand, hvor studenter med bakgrunn i dette bør behandles som medlemmer av dette fellesskapet med tilhørende ansvar og rettigheter i styringen av sektoren (European Students' Union (ESU), 2016, p. 1).

Astin har med utgangspunkt i mange års forskning knyttet til studentutvikling, utviklet modellen *student involvement theory*, som omhandler både kvantitative og kvalitative sider ved studenters fysiske og psykologiske læringsmiljø som er av betydning for involvering, hvor graden av deres involvering langs de ulike dimensjoner av denne bidrar til økt læring og personlig utvikling (Astin, 1999, pp. 528-529). Modellen fokuserer på studenters motivasjon og adferd, og kan være et verktøy for så vel faglig som administrativt ansatte i deres arbeid med å legge til rette for at studenter i økt grad involveres. Ut fra en slik modell, kan dermed studentdeltakelse forstås som et bredt og sammensatt fenomen.



### 3.4.1 Brukertilfredshet som demokratisk kommunikasjonskanal

At staten undersøker sine innbyggere for å skaffe seg informasjon som grunnlag for samfunnsstyringen er ingen nyhet, hvilket i lang tid har vært oppfattet som upolitisk i form av at det har vært nøytral og objektiv informasjon knyttet til faktisk adferd som demokrati, økonomi, levekår osv. (Rolland, 2005, p. 4). Måling av innbyggerne meninger om de tjenester som tilbys er midlertid av noe nyere dato, hvor veksten av den globale interessen for å undersøke befolkningens, innbyggerne, brukernes og kundenes tilfredshet har vært nærmest eksplosiv siden 2000-tallet (Rolland, 2009b, p. 3). Meninger er imidlertid verken nøytrale eller objektive, og følgelig heller ikke upolitiske, hvor formålet med demokratisk politikk nettopp er å sikre at samfunnet styres i samsvar med folkemeningen. Ved å ta i bruk brukertilfredshetsundersøkelser som styringsverktøy åpner derfor det offentlige en ny politisk kommunikasjonskanal i samfunnet (Rolland, 2005, p. 4).

At det i politisk sammenheng har eksistert alternative kommunikasjonskanaler som utfordrer valgkanalen og det representative demokratiet er ikke nytt, men det som er nytt med brukertilfredshetsundersøkelser er at det ikke er borgerne som er avsendere i kanalene, men i stor grad administrasjonen gjennom å ha innflytelse over den politiske dagsorden. Dette kan videre føre til en skjevfordeling av makt over kommunikasjonskanalen, som i politikken kalles for *makt over dagsorden* og *makt over sakens utfall* (Rolland, 2009a, p. 6). Dette omhandler makt til å avgjøre hva som skal spørres om og hva som ikke skal spørres om, hvordan spørsmålene stilles og rekkefølge på disse. Dette gjør brukertilfredshetsundersøkelser til et kontroversielt styringsverktøy som føyer seg inn i rekken av nyere kommunikasjonskanaler som utfordrer valgkanalen og der representative demokratiet.

Innenfor demokratiteorien står konkurranse, deltakelse og diskurs som tre hovedretninger (Rasch & Midgaard, 2004, p. 15). *Konkurransedemokrati* forstås som en ordning hvor folkets representanter må forsvare sin posisjon ved konkurranse i åpne valg, og forstås derfor som indirekte. I teorien om *deltakerdemokrati* er det overordnede målet å øke samfunnsmedlemmenes innvirkning på beslutninger gjennom at det satses på et bredt spekter av ordninger for medbestemmelse i samfunnsliv og politikk. Dette er å anse som mer direkte

demokrati på samme måte som *diskursdemokrati*, hvor sistnevnte vektlegger et mer aggregerende syn på politikk hvor deltakernes preferanser suppleres eller erstattes av en offentlig diskusjonsprosess som danner utgangspunkt for synspunkter og løsningsforslag basert på deres argumentasjon. I denne sammenheng kan det derfor argumenteres for at brukertilfredshetsundersøkelser på ulike måter påvirker alle tre hovedretningene, da førstnevnte kan sees på som en form for proteksjonisme, hvor en ved å tilfredsstillere sine innbyggere, brukere og kunder vinner deres lojalitet som fremtidige velgere (Rolland, 2009a, p. 5). At de som benytter tjenestene gis mulighet til å innvirke i samfunnets ulike beslutninger, legges til rette ved at de gjennom å ta stilling til ulike aspekt dermed også er å anse som deltakere i et demokrati. Som beskrevet tidligere i oppgaven, kan ulike aktører i samfunnet nyttiggjøre seg av resultatene fra slike undersøkelser på forskjellige måter, deriblant også skape debatt og diskusjon omkring relevante tema som disse tar opp. I tråd med prinsipper knyttet til et forbrukerdemokrati, overføres derved makt og myndighet fra staten til markedet og individuelle valg, hvor demokratiet da er noe som oppstår når borgerne uttrykker sine ønsker og behov og deltar i beslutningsprosesser med det formål å realisere sine preferanser (Mydske et al., 2007, p. 57).

### **3.4.2 Studentevalueringer**

Studenters evalueringer fremheves gjennom lovverket som en sentral del av utdanningsinstitusjoners kvalitetssikringssystemer, hvor millioner av studenter hvert semester gjennomfører ulike undersøkelser (Kember, Leung, & Kwan, 2002, p. 411). Dette er i tråd med den beskrevne utvikling av et stadig sterkere fokus på brukermedvirkning i offentlig sektor, hvor studentenes skal gis mulighet til å påvirke kvaliteten på egen utdanning gjennom økt makt som forbruker. Som et viktig element i vurderingen av undervisningskvalitet og faglig innhold, har studentevalueringer til hensikt å:

- *Indikere styrker og svakheter i faglig opplegg og didaktisk formidlingsevne hos foreleser*
- *Være en formalisert arena for tilbakemelding fra studentene som derved kan skape rom for opplevd prosedyrerettferdighet*
- *Fungere som et insentivsystem for faglig og pedagogisk kvalitet, noe som i*

*mange tilfeller kan føre til en positiv motivasjonsfaktor hos undervisningspersonalet*

(Aarstad, 2012, p. 34)

Et ofte reist spørsmål er om hvorvidt brukerundersøkelser kan måle kvalitet. Kvalitet i utdanningen kan forstås ut fra ulike perspektiver som hver for seg eksemplifiserer ulike aspekt av kvalitet, hvor det kan uttrykkes metodiske bekymringer til forståelsen dersom dette utledes av ett valgt perspektiv. Kvaliteten kan dermed bli oppfattet som et absolutt snarere enn et relativt fenomen, hvor fenomenet kvalitet kan stå i fare for å forsvinne som et felt for nærmere utforskning til fordel for et evalueringsregime som bidrar til å svekke mulighetene til innsikt i mer vesentlige sammenhenger for læring (Gynnild, 2014, p. 4). Enkelte hevder at studentevalueringer i større grad fungerer som personlighetskonkurranser enn som valide mål på effektiv utdanning, hvor det samtidig er viktig å ha et reflektert forhold til bruken av studentevalueringer da datamaterialet som dette frembringer i all hovedsak er en avspeiling av studentene personlige persepsjoner, hvor substansen i denne informasjonen må avdekkes i tilstrekkelig grad slik at en ikke iverksetter tiltak som de faktiske forhold ikke skulle tilsi å være nødvendig (Aarstad, 2012, p. 35).

Et viktig aspekt i denne sammenheng knytter seg til hvilke forhold som henger sammen med hvordan respondentene svarer på undersøkelsene. Empiri knyttet til hvilke forhold som henger sammen med hvordan respondentene svarer på undersøkelsene, indikerer en klar sammenheng mellom studentenes faglige kvalifikasjoner og gode studentevalueringer, hvilket blant annet har kommet til uttrykk i enkelte studier som viser at jo høyere svarprosent, dess mer negative tenderer tilbakemeldinger å være da det først og fremst er de motiverte studentene som uoppfordret ønsker å svare. Om faglærere derfor anstrenger seg for å få høyest mulig svarprosent, vil dette også trekke de mindre motiverte studentene inn i datamaterialet (Aarstad, 2007, pp. 79-80). Aarstad peker i sin litteraturgjennomgang om studentevalueringer også på andre forhold som henger sammen med hvordan studentene svarer, deriblant faglærers kjønn, personlighet, rase, utseende og alder.

David Kember m. flere (Kember et al., 2002, p. 412) peker på tre forhold som vanligvis rettferdiggjør øvelsen med evaluering av undervisning. Dette er å benytte studentenes tilbakemelding som:

- *et verktøy til å forbedre egen praksis*
- *å benytte resultater som insentiver for forfremmelse gjennom rangeringer*
- *at evalueringer blir sett på som et eksplisitt krav som en del av institusjoners kvalitetssikringssystem*

(Kember et al., 2002, p. 412)

Spørsmålet er om hvorvidt evalueringer fungerer, og i så fall til hva. Det argumenteres med bakgrunn i Australsk og Nord-Amerikansk litteratur at studentevalueringer har generell konsensus for å være det mest valide måleinstrument for å måle undervisningskvalitet (Ramsden, 1991, p. 131).

Ramsden konkluderer med at *course experience questionnaire (CEQ)* er et valid og nyttig instrument for å beskrive ulikheter i undervisningskvalitet som sådan, men peker samtidig på utfordringer knyttet til å benytte dette som et instrument for å måle akademisk produktivitet, hvor instrumentets begrensninger må forstås for å unngå at resultater blir misbrukt.

Et av problemene med at studentevalueringer både i Norge og internasjonalt også benyttes som et insentivsystem for undervisningspersonale, kan blant annet være at det fører til liberal karaktergivning og reduksjon i arbeidskrav for lærere som vel som studenter, hvor flere studier hevder å kunne påvise en kausal negativ sammenheng mellom studenters forventede karakter og arbeidsinnsats, hvilket kan være en forklaring på sammenhengen mellom gode evalueringer og studentenes forventninger til karakterer, hvor studenter i sin tur da *betaler* tilbake med en positiv evaluering (Aarstad, 2007, p. 84). Det er imidlertid ikke bare ut fra et slikt insentivperspektiv at det kan lønne seg å gi gode karakterer, hvor en liberal karaktergivning også kan føre til færre klager og færre henvendelser som karakterbegrunnelse, som i sin tur letter arbeidsbyrden til faglærer. Det samme kan sies om redusert bruk av ekstern sensor hvor faglærer kan føle seg fristet eller presset til liberal karaktersetning, også med tanke på gjennomstrømming basert på studiepoeng (Aarstad, 2007, p. 84).

At flere aktører har fått en legitim stemme i kvalitetsdebatten innenfor høyere utdanning, hvor forståelsen av kvalitetsbegrepet både kan sies å være et mangfoldig, spenningsfylt og demokratisk begrep (Frølich, Gulbrandsen, Vabø, Wiers - Jensen, & Aamodt, 2016, p. 8), kan altså føre til en utfordring når ulike grupper skal definere kvalitet. Den som mottar tjenesten har ikke nødvendigvis samme oppfattelse som den som yter denne, hvor det altså har skjedd en utjevning mellom ekspert og bruker. Spørsmålet er om i hvilken grad studentevalueringer gir god informasjonsverdi i forhold til å gjøre forelesere til bedre pedagoger, eller om de snarer er en trussel mot faglig integritet i høyere utdanning, hvilket i stor grad handler om i hvem sin interesse det er at flest mulig i størst mulig grad gir gode evalueringer, og da særlig med tanke på betydningen av dagens insentivsystem ovenfor den enkelte faglærer (Aarstad, 2012, pp. 35-36). Om hvorvidt bruk av evalueringer er kostnadseffektive og bidrar til økt kvalitet når en tar i betraktning den store ressursbruken dette medfører, er et relativt lite utforsket felt, hvor Kember m.flere i sin studie konkluderer med å ikke finne systemiske faktorer hvor evalueringer bidrar til økt undervisningskvalitet (Kember et al., 2002, p. 412). Mange vil derfor hevede at man bør ha et edruelig forhold til tilbakemeldinger fra studenter.

### **3.4.3 Studenters ulike roller i høyere utdanning**

I hvilken grad studenter er deltakere gjennom formelle og uformelle arenaer varierer, hvor det for de fleste europeiske land viser seg at deltakelsen er svak på nasjonalt nivå, men blir sterkere på det institusjonelle plan både formelt og uformelt. Undersøkelser gjort i Sverige av Högskoleverket, viser at studentdeltakelse som en del av å være representert i ulike råd og styre fungerer tilfredsstillende, men at studenter i begrenset omfang deltar i det daglige, hvilket også gir seg utslag i deltakelse knyttet til studentevalueringer (Bartley et al., 2010, p. 152). En mulig forklaring på dette kan knyttes til alienteorier, hvor den manglende deltakelsen på uformelt nivå kan gjøre at de ikke opplever at de blir møtt som individer, men som gruppe. At deltakelsen i en formell arena som evalueringer blir dårlig, skyldes derfor at en dels blir underordnet et objekt, og dels at en blir et objekt under rammen av noen andres prosjekt (Persson, 1998, p. 40). Med andre ord gjort om til et middel og dermed fremmedgjort for prosessen.

En følge av at studenter først og fremst opplever seg selv som individer med individuelle behov, kan implisere at de i begrenset omfang ønsker å ta et kollektivt ansvar, og dermed sees i sammenheng med å være brukere i en hard konkurranse om studieplasser, karakterer og oppmerksomhet (Persson, 1998, p. 47).

Både hvordan studenter ser på sin egen rolle og hvordan andre parter ser på deres rolle, har i følge ulik litteratur som Boland refererer til, betydning for studentdeltakelse og kvaliteten på denne (Boland, 2005, p. 206). Selv om studentdeltakelse ut fra både et politisk og pragmatisk ståsted har velbegrunnede argumenter knyttet til både demokratiske verdier, lovbestemte krav og ut fra et behov om å realisere institusjonelle mål, er dette i praksis langt mer sammensatt (Boland, 2005, p. 206). Avhengig av hvilke roller studenter adopterer, eller gis tillatelse til å adoptere, kan de sees på fra en rekke ulike perspektiver.

Et velbrukt begrep i nyliberalistisk tenkemåte er at studenter omtales som å være *stakeholders*, en tilnærming som stor grad har vunnet vei de senere år. Begrepet knyttes til en teori som handler om at organisasjoner ikke bare skal forholde seg til sine *shareholders*, forstått som eiere, men også til samfunnet som helhet med de ulike aktører som kan tenkes å være i relasjon til virksomheten (Llonch, Casablancas-Segura, & Alarcón-del-Amo, 2016, p. 42). I dette tankesettet, har studenter rett til å delta da de som brukere er dem som i størst grad blir påvirket av beslutninger, kvaliteten på utdanningene og verdien av denne når de er ferdige og skal omsette denne hos fremtidige arbeidsgivere (Boland, 2005, p. 207). Tett opp til dette paradigmet, ligger også forståelsen av å se på studenter som *klienter* og *brukere* med forbrukermakt. Andre steder i litteraturen finner en bevis for at akademikere karakteriserer studenter som *produkter* av systemet og er å anse som råmateriale for andre stakeholders på institusjonen, hvor den ultimate testen for å måle deres suksess ligger i at studentene skal oppnå sin grad (Boland, 2005, p. 208). Et oppsiktsvekkende faktum er imidlertid at det ikke finnes belegg for at studenter sees på, eller ser seg selv, som *medlemmer* eller *partnere* i det akademiske fellesskapet, hvor det i dagens masseutdannelsessystem må sies å være bekymringsverdig at studenter som deltar i styresett i større grad ser på seg selv som stakeholders i en bedrift enn en partner i et akademisk virke (Boland, 2005, p. 209). Dersom studenter skal spille en rolle i institusjonenes styresett,

argumenterer Boland for at studenter må posisjoneres som partnere i det akademiske fellesskapet for å sikre langsiktige interesser i å bygge demokratiske institusjoner, og ikke bare se på dem som klienter.

I motsetning til hvordan studenter vil se seg selv i lys av eliteutdanning, vil det i kontekst til dagens masseutdanning, kunne forstås at den enkelte student kun er én i mengden av mange andre studenter, og dertil identifiserer seg med massen. I spenningsfeltet mellom å både ha individuelle behov som tidligere beskrevet, og det å identifisere seg med studentmassen, samtidig som utdanning i lys av den politiske agenda i den vestlige verden er knyttet til å realisere kunnskapssamfunnet og dertil være i sterk konkurranse på arbeidsmarkedet, kan bidra til at studenter i økt grad ser på utdanningen som et middel på vei til en fremtidig tilstand, snarere enn frivillig kunnskapsvervelse, hvor de dermed kan stå i fare for at de opplever seg selv som objekter i den store sammenhengen. Som resultat av dette forsøker en derfor å bryte opp den store massetilværelsen gjennom en serviceinnstilling hvor studenter behandles som kunder (Persson, 1998, pp. 48-49). Dette fører også til at studenter i økt grad ser seg selv som kunder, med de ulike effekter dette kan få. En misfornøyd kunde som klager på et produkt eller en tjeneste, tar ikke nødvendigvis ansvar for å bidra til forbedring, hvilket i kontekst til høyere utdanning betyr at en kan stå i fare for at studenten blir en passiv konsument som først og fremst legger ansvaret for egen læring på den som yter undervisningstjenester. En drivkraft i denne sammenheng kan være utviklingen i hva vi ser gjennom at sektoren i økt grad beveger seg fra kunnskapsproduksjon til kunnskapskonsumpsjon med et skifte fra forskning til utdanning, hvor kundeperspektivet kan tolkes som et forsøk på å gi studentene individuell innflytelse (Persson, 1998, p. 50). I denne sammenheng kan Studiebarometeret muligens sees på som et tiltak på å favne studentmassen med et samtidig ønske om å gi en slik innflytelse.

Å se på studenter som kunder er også i tråd med nyliberalistisk tankegang og Ogunnaike, Borishade og Jeje taler positivt for dette i artikkelen *Customer Relationship Management Approach and Student Satisfaction in Higher Education Marketing*, hvor ulike teoretiske konsepter bygger under hvorfor studenter bør forstås som kunder, særlig med henblikk til økonomisk effektivitet

(Ogunnaike Olaleke, Borishade Taiye, & Jeje Olumide, 2014). Å imøtekomme studenters behov og forventninger sees i sammenheng med økt tilfredshet, og vil derfor kunne ha en positiv innvirkning på virksomhetens lønnsomhet sett i et markedsperspektiv. God kvalitet og fornøyde kunder er kritiske elementer for vekst og utvikling i enhver organisasjon (Ogunnaike Olaleke et al., 2014, p. 51).

I artikkelen *Student satisfaction and the customer focus in higher education* tales det mot et slikt syn på studenter, med det argument at denne type kortsiktig tenkning knyttet til at *kunden alltid har rett* - perspektivet, er ødeleggende for studenters læringsprosesser i deres utdanning (Mark, 2013, p. 2). *Skal universiteter og høyskoler være noe mer enn effektive markedsaktører?* spør Jakobsen om i artikkelen med samme navn, hvor han argumenterer for at den akademiske frihet vil være truet som følge av at markedsorienterte universiteter og høyskoler står i fare for å utvikle seg til ukritiske servicestasjoner rettet mot tilfredsstillelsen av markedets behov (Jakobsen, 2002, p. 335).

Studenter kan altså sees på som å ha ulike roller i høyere utdanning ut fra en rekke perspektiver, hvor både deres syn på egen rolle og hvordan andre parter ser på deres rolle er av betydning for hvilke effekter dette kan gi.

### **3.5 Bruk av de teori i oppgavens analysedel**

I de forutgående seksjoner har jeg ved hjelp av ulike teoretiske konsepter og studier belyst mulig spenninger og problemområder som kan sees i relasjon til Studiebarometeret, den fagpolitiske kontekst og studentenes forståelse, erfaringer og eventuelle bruk av dette. Hensikten har vært å både konsentrere fokuset for studien og legge til rette for senere analyse. Dette vil ikke nødvendigvis alene benyttes for å forstå og tolke funnene fra selve datainnsamlingen, men utgjøre konsepter som sammen med annen litteratur knyttet til andre studier vil kunne gi ny innsikt i funnene.

Opgaven lar seg som tidligere nevnt vanskelig plassere i relasjon til lignende forskningsprosjekter, da jeg gjennom en rekke søk i ulike databaser ikke finner litteratur som direkte lar seg sammenligne med denne studien, som altså handler som studentenes forståelse, erfaring og eventuelle bruk av denne type verktøy som



tidligere beskrevet. I relasjon til de teoretiske konsepter som er presentert i dette kapittelet, kan disse oppsummeres med kvalitet, legitimitet, samfunnsinformasjon, konkurranse, brukertilfredshet, studentevalueringer og studenters ulike roller i høyere utdanning. Med dette er oppgavens tema presentert og teoretiske konsepter beskrevet, hvor jeg i neste kapittel vil ta leseren videre inn i metodekapitlet.

## 4.0 Metode

Denne oppgaven har til hensikt å finne svar på hvordan studenter erfarer, oppfatter og eventuelt bruker Studiebarometeret. Som kilder for å belyse problemstillingen, har jeg gjennom studiens tre første kapitler beskrevet hva Studiebarometeret er, dets kontekst og ulike teoretiske konsepter som utdyper problemområdet. For å fremskaffe kunnskap som skal bidra til å besvare problemstillingen, må studenters egne erfaringer knyttet til studiens tema undersøkes. Dette kapitlet handler om forskningsmetodene som er benyttet for å samle inn datamateriale til studien.

Problemstillingens formulering impliserer med bakgrunn i dette et undersøkelsesopplegg som har til hensikt å fremskaffe varierte og dyptgående beskrivelser gjennom å fange opp studentenes forståelse, erfaringer og eventuelt bruk av et verktøy som de i ulik grad er berørt av gjennom norsk høyere utdanning. I motsetning til et kvantitativt opplegg som gjerne har til hensikt å tallfeste forekomster gjennom eksempelvis spørreskjema med forhåndsdefinerte kategorier, taler dette prosjektet for valg av et kvalitativt design hvor dyptgående og detaljerte tekstlige beskrivelser ønskes utforsket gjennom en åpen tilnærming (Patton, 2002, p. 14). Denne tilnærmingen er altså induktiv, forstått som at kategorier ikke er definert på forhånd, men oppstår fra datamaterialet gjennom bearbeidelsen av dette.

Ut fra oppgavens problemstilling er det utarbeidet fem forskningsspørsmål. Utgangspunktet for forskningsspørsmålene er NOKUT's intensjoner for Studiebarometeret som fremkommer i kapittel 1.2.2, som her utgjøre basis for oppgavens *lines of inquiry*, som kan beskrives som ulike temaer som en ønsker å generere informasjon om ved hjelp av spørsmål i intervjuguiden (Hesse-Biber & Leavy, 2011, p. 103).

Et annet sentralt element i kvalitativ forskning, handler om temaets eksisterende litteratur og hvilken grad det foreligger kunnskap om dette og / eller den populasjon som skal studeres (Creswell, 2014, p. 29). Tema for denne oppgaven handler om et relativt nytt verktøy i norsk høyere utdanning, hvor det foreligger begrenset forskning knyttet til hvordan studenter som en sentral del av målgruppen forstår, erfarer og eventuelt bruker denne type verktøy. Med dette som utgangspunkt, taler designet for en eksploderende, åpen og holistisk tilnærming til studiets deltakere, da vi både empirisk og teoretisk har begrensede kilder å ta utgangspunkt i. Dette betyr at teori i fasen frem mot utvikling av forskningsspørsmål og intervjuguide, først og fremst benyttes for å danne et teoretisk rammeverk for studien og dermed de områder som ønskes utforsket. Dette rammeverket vil dermed danne grunnlag for hvordan problemstillingens kontekst skal forstås, hvilket er typisk for kvalitative studier. Utgangspunktet er å få frem rike beskrivelser innenfor den gitte rammen med det mål å forsøke lære av respondentene (Creswell, 2014, p. 29), for så å gjennomføre analyse og utvikle ny kunnskap sett i lys av eksisterende teori eller teoretiske konsepter. Det motsatte ville være å tilnærme seg på en deduktiv måte og mer i tråd med formulerte hypoteser. Altså i retning av mer lukkede spørsmål hvor respondentene forsøkes ledes til å spesifikt forholde seg til forskerens forhåndsdefinerte spørsmål.

En sentral del av dette prosjektet, handler om å beskrive og følge anerkjente forskningsmetodiske prinsipper slik at tillit og troverdighet til arbeidet ivaretas ovenfor leseren (Lincoln & Guba, 1985). Dette refereres ofte som *audit trial*, hvor det i dette kapitlet derfor vil bli forklart og redegjort for alle metodiske valg og prinsipper som er fulgt for å fremskaffe data, samt de prosesser som har påvirket dette. Data henvises i denne sammenheng til informasjon som har til hensikt å belyse og besvare problemstilling og forskningsspørsmål, hvilket er utledet gjennom kommunikasjon med respondenter gjennom fokusgruppeintervjuer.

#### **4.1 Sammendrag av kapitlet**

I seksjon 4.2 belyses valg og prinsipper knyttet til undersøkelsens utvalg, herunder kriterier for valg av institusjoner med tilhørende seksjon hvor jeg også beskriver uforutsette hendelser som førte til endringer i utvalg med tilhørende prosess og

konsekvenser, samt at jeg beskriver valg av respondenter og rekruttering. I seksjon 4.3 beskrives tilsvarende metode og valg for datainnsamling med tilhørende beskrivelse av gjennomføring av intervju. Seksjon 4.4 avslutter kapittelet med refleksjoner knyttet til både etiske og metodiske betraktninger sett i lys av de valg som er foretatt.

## **4.2 Undersøkelsens utvalg**

Som tidligere belyst, er det først og fremst problemstilling og forskningsspørsmål som danner utgangspunkt for de fleste valg som foretas i et forskningsprosjekt. Hva en søker svar på henger tett sammen med tilgjengelige anerkjente metodiske prinsipper og valg av disse, samtidig som de fleste prosjekt også har noen ytre rammebetingelser som legger begrensning på hva som faktisk er mulig å gjennomføre i praksis. I det følgende gis det en beskrivelse av de valg og forhold som inngår i dette, med den hensikt å sette leseren inn i potensielle handlingsalternativer med tilhørende overveielser som er foretatt. Utfordringer som har oppstått underveis i denne delen av forskningsarbeidet vil også fremkomme her med tilhørende refleksjoner knyttet til hvordan dette har påvirket valg og handlingsalternativer. Med denne åpenheten forsøkes det å legge til rette for å gi leseren et best mulig innblikk i handlingsalternativer, beslutninger og tilsiktede konsekvenser.

### **4.2.1 Valg av metodiske prinsipper**

Som tidligere beskrevet, er denne oppgaven en kvalitativ studie, hvor det er argumentert for et utvalg som kan gi rike beskrivelser av hvordan et avgrenset empirisk felt erfares, brukes og forstås. Et viktig premiss er størrelsen på utvalget, altså hvor mange individer som skal dele av sine erfaringer. I et kvantitativt opplegg hvor bruk av spørreskjema er en anerkjent metode for datainnsamling, er det viktig at utvalget er representativt for tema som skal utforskes. Målet er da ofte å kunne generalisere gjennom et tilfeldig utvalg som i størst mulig grad skal gjenspeile den delen av befolkningen som en ellers ville bedt om slik informasjon fra. I et slikt opplegg må også utvalget være av en viss størrelse slik at en kan gjøre kvalifiserte statistiske beregninger. I en kvalitativ studie som denne, er det ikke et mål å generalisere gjennom å trekke utvalget tilfeldig, men derimot å rekruttere respondenter etter gitte kriterier som i størst mulig grad kan belyse

problemstillingen fra ulike vinkler. Enkelte faktorer ønsker en i slike sammenhenger kontroll på, og disse vil dermed danne grunnlag for hvilke kriterier som skal settes for utvalget. Logikken bak disse to ulike tilnærminger til valg av respondenter er kanskje den beste måten å illustrere forskjellen på et kvantitativt og kvalitativt design (Patton, 2002, p. 230).

At en i et kvalitativt opplegg typisk benytter seg av relativt få og nøye utvalgte respondenter med den hensikt å få dybdekunnskap knyttet til informasjon og refleksjoner en på forhånd antar at disse i stor grad kan bidra med hva gjelder undersøkelsens tema, er hva Patton kaller for *purposeful sampling*. Dette er altså et prinsipp hvor alle valg knyttet til hvordan en tilstreber å rekruttere respondenter som i størst mulig grad kan belyse prosjektets problemstilling, foretas gjennom et utvalg strategier med bakgrunn i hva som er hensiktsmessig for å fremskaffe såkalte *information-rich cases*, altså informasjonsrike respondenter (Patton, 2002, p. 242). En viktig del av dette arbeidet ligger i den argumentasjon som forskeren fremlegger i disse valg, både med tanke på hvordan dette kan styrke studiens kredibilitet og bruk i analyse og funn, men minst like viktig, på hvilken måte dette også gir kraft i forhold til å beskrive hvilke begrensninger som må tas hensyn til som resultat av valgte strategier.

#### **4.2.2 Utvalg - kriterier for valg av institusjoner**

Med bakgrunn i valg av metodiske prinsipper som er beskrevet i tilknytning til denne kvalitative studien, vil jeg nå beskrive hvordan disse og utvalgte strategier for rekruttering av respondenter er foretatt. Patton illustrerer en rekke strategier, som alle har til hensikt å beskrive hvordan disse på ulike måter er hensiktsmessig for å fremskaffe informasjonsrike respondenter som kan belyse studiets problemstilling (Patton, 2002, p. 243). Første steg i denne prosessen har dermed vært å velge utdanningsinstitusjoner.

Mitt utgangspunkt for valg av utdanningsinstitusjoner bestod i å benytte en strategi for å oppnå størst mulig grad av variasjon i datagrunnlaget. Det er relativt store forskjeller i svarprosent knyttet til institusjonenes deltakelse i Studiebarometerets spørreskjema, hvor dette er en faktor som jeg mente kunne være relevant med tanke på hvordan studenter erfarer verktøyet. Det er NOKUT

på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet som er ansvarlig for undersøkelsen, men arbeidet rundt markedsføring og opplegg for å stimulere til deltakelse er delegert til den enkelte utdanningsinstitusjon. Institusjonene har en eller flere kontaktpersoner som fungerer som et bindeledd for NOKUT, hvor disse også bidrar til å kartlegge effektfulle tiltak for å oppnå høy svarprosent, hvilket blant annet handler om organisering, informasjon og ledelsesforankring (Bakken, 2014, p. 1). Dette er faktorer som sees i sammenheng med lokale tiltak som kan ha betydning for at studenter knyttet til institusjoner med ulik svarprosent, også i ulik grad erfarer, bruker og oppfatter Studiebarometeret forskjellig. Med bakgrunn i dette er det tatt utgangspunkt i svarprosent fra 2017 med påfølgende sortering ut fra denne variabel. Dette har dermed dannet utgangspunkt for valg av institusjoner, med mål om valg av én institusjon fra henholdsvis topp, bunn og midten. Dette følger logikken bak strategien *maximum variation sampling*, hvor en ved å ta utgangspunkt i en variabel som ansees som relevant, herunder svarprosent til Studiebarometeret, kan sikre at denne er systematisk representert som en del av det totale utvalget (Patton, 2002, p. 235). På denne måten vil datamaterialet styrkes gjennom å avdekke kategorier som eventuelt oppstår på tvers av institusjoner uavhengig av den valgte variabel. Funn i studien blir dermed å anse som mer robuste dersom en tar høyde for å kontrollere variabler som kan tenkes ha betydning for enkelte resultater, samtidig som hvert enkelt case / institusjon også vil gi dyptgående beskrivelser som er unike i hvert enkelt tilfelle.

Sortering av svarprosent fordelt på topp, bunn og midten ble foretatt med utgangspunkt i 43 registrerte institusjoner som har deltatt i besvarelsen av Studiebarometeret 2017. Dette mottatt fra NOKUT på forespørsel per e-post den 18.12.17 fra seniorrådgiver Pål Bakken, hvor jeg med bakgrunn i dette bearbeidet materialet før endelig sortering. Av hensyn til personvern valgte jeg å vaske listen ved å fjerne institusjoner hvor det totale utvalget blant disse utgjorde færre enn 200 studenter. Etter dette grepet var det igjen totalt 26 institusjoner, hvor disse da ble sortert ut fra svarprosent fordelt på 25% topp, 25% bunn og 50% midten. Ut fra denne sorteringen valgte jeg én institusjon fra hver av disse tre kategoriene, med ytterligere én til fra hver av disse som reserve dersom det av ulike grunner ikke ville være mulig å rekruttere studenter fra en eller flere av disse. I neste seksjon vil jeg beskrive hvordan jeg foretok endelig valg av institusjoner.

### 4.2.3 Valg av institusjoner

Metode for datainnsamling er så langt beskrevet gjennom et kvalitativt design som er bygd opp rundt å fremskaffe informasjonsrike respondenter med hensyn til at disse skal rekrutteres blant institusjoner knyttet til størst mulig variasjon hva gjelder svarprosent til Studiebarometeret. En alternativ strategi, er *convenience sampling*, hvilket innebærer at en utelukkende baserer utvalget på hva som er enklest, minst kostnadskrevene og mest praktisk (Patton, 2002, p. 241).

Rammene for denne studien tilsier at det er gode argumenter for en slik strategi, samtidig som en slik løsning kan føre til at konsekvensen ved å velge bort kriterier for variasjon kan føre til at verdifull informasjon går tapt. Dette har vært et dilemma i dette stadiet av metodiske valg, hvor overveielser har resultert i at jeg også har tatt hensyn til ytterligere variasjoner knyttet til institusjonstyper for endelig valg av tre institusjoner. Alternativet hadde vært å velge disse basert på geografisk tilhørighet til eget bosted ut fra hver kategori knyttet til deres svarprosent.

Patton beskriver *stratified purposeful sampling* som en strategi hvor en gjør et nytt utvalg innenfor et eksisterende gjennomført utvalg (Patton, 2002, p. 240). I dette tilfellet handler det om å legge til grunn ytterligere kriterier for valg av institusjonstyper innenfor kategoriene av svarprosent. Ut fra dette tok jeg derfor hensyn til hvilken type institusjoner studentene studerte ved, hvor ytterligere utvalg ble foretatt med bakgrunn i variasjon knyttet til organisasjonenes status, historikk, eierskap og egenart. Med bakgrunn i dette bestod det endelige utvalget av variasjoner knyttet til følgende institusjonelle variabler, inkludert reserveinstitusjonene: universitet vs høyskole, offentlig vs privat finansiering, under tusen studenter vs over fire tusen studenter i målgruppen for Studiebarometeret, fusjonerte vs ikke-fusjonerte institusjoner, humaniora-profil vs teknologi-profil, geografisk beliggenhet i storby vs tettsted. På denne måten hadde jeg utarbeidet et design som inneholdt høy grad av variasjoner i utvalget.

### 4.2.4 Utvalgte institusjoner - prosess, konsekvenser og endringer

Etter å ha definert det målrettede utvalg av institusjoner med bakgrunn i beskrevne kriterier fulgt av de metodiske prinsipper, ble den enkelte institusjon i tråd med

søknad og godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) (vedlegg 1) forespurt om deltakelse i prosjektet per e-post med teksten *forespørsel om bistand til rekruttering av studenter til forskningsprosjekt* i emnefeltet. Henvendelsene ble rettet direkte til institusjonenes definerte kontaktpersoner for Studiebarometeret, oppgitt på forespørsel fra seniorrådgiver Pål Bakken i NOKUT per e-post den 29.11.2017, hvor NOKUT i denne forbindelse informerte respektive kontaktpersoner om en kommende forespørsel fra meg med mulighet for å reserveres mot å bli kontaktet. Et fåtall benyttet seg av en slik reservasjon, og ingen av disse var i utvalget mitt.

I min henvendelse til institusjonene ble det gitt en nærmere beskrivelse av tema for prosjektet med forespørsel om bistand til rekruttering av studenter i målgruppen for deltakelse i fokusgruppeintervju, hvor jeg også refererte til deres oppgitte kontaktinformasjon i nevnte e-post fra NOKUT. For å forenkle og legge til rette for institusjonens arbeid med bistand til rekrutteringen, utarbeidet jeg et kort informasjonsskriv (vedlegg 4) rettet mot studentene som kunne benyttes. Mitt forslag til institusjonene var å sende ut denne teksten som en felles e-post til alle studenter i målgruppen for prosjektet. I tillegg utarbeidet jeg et elektronisk påmeldingsskjema (vedlegg 5) som studentene skulle fylle ut dersom de ønsket å delta, slik at institusjonene skulle slippe å administrere påmeldingen selv.

Etter utsendelse i henhold til de beskrevne kriterier for valg av institusjoner, fikk jeg tilbakemelding på at ingen av disse ønsket å sende ut e-post med forespørsel til studentene. Enkelte henviste til alternative måter for å nå ut til studentene, blant annet å legge ut informasjon på deres nettsider, å forsøke rekruttere gjennom studentforeninger, samt å tilby seg å videresende henvendelsen min til dekaner for å be dem finne studenter. Dette resulterte omsider til at den eneste kanalen som faktisk ble benyttet var en av institusjonenes nettsider, hvor jeg ikke fikk ytterligere tilbakemeldinger knyttet til rekruttering gjennom dekaner, samt at jeg ikke ønsket å rekruttere gjennom studentorganisasjoner. Sistnevnte hadde jeg bestemt meg for allerede på forhånd, da jeg ikke anså studenter som var studentpolitisk aktive som representative for utvalget, da de gjennom ulike verv og kontaktpunkter ved utdanningsinstitusjonene på ulike måter kunne tenkes å være involvert i Studiebarometeret på en annen måte enn flertallet av

studentmassen uten verv. Om lag en måned etter utsendt henvendelse, stod jeg igjen uten respondenter, hvor den eneste kanalen gjennom den ene institusjonens nettsider ikke resulterte i noen studenter. Jeg startet derfor å henvende meg til de tre institusjonene som var valgt ut som reserve. Samme beskrevne fremgangsmåte ble benyttet ovenfor disse, hvor to av disse gav tilsvarende tilbakemelding på at de ikke ønsket å sende ut forespørsel til deres studenter. De gav heller ikke noe tilbud om å bistå gjennom andre kanaler. Den siste institusjonen i utvalget var villig til å bistå, men hadde samtidig flere innspill og oppfordringer til prosjektet, hvor jeg vurderte konsekvensene av disse som for fundamentale til å se det hensiktsmessig å gå i videre dialog for gjennomføring.

Ett gjennomgående argument fra institusjonene om å ikke sende ut e-post til studentene, handlet om et ønske om å begrense forespørsler og henvendelser fra eksterne aktører til studentene. Dette var enten basert på personlige vurderinger eller regulert av institusjonelle retningslinjer, hvor flere også argumenterte for at studentene i for stor grad var disponert for ulike undersøkelser og evalueringer som de gikk lei av og dermed stod i fare for å unnlate å besvare. Etter at jeg hadde forespurt totalt seks institusjoner uten å komme i posisjon til å rekruttere studenter til prosjektet, vurderte jeg to ulike veier videre. Enten å endre prosjektet totalt ved å gå bort fra studentperspektivet, eller forsøke å få innpass til å gjennomføre studien ved egen arbeidsplass. Spenninger mellom prosjektets relevans, originalitet og soliditet måtte legges til grunn for videre veivalg, samt overveielse av eventuelle problemstillinger og konsekvenser ved å studere studenter ved egen arbeidsplass.

#### **4.2.5 Veien videre - spenningen mellom prosjektets relevans, originalitet og soliditet**

Som tidligere beskrevet, har jeg ikke lyktes å finne litteratur knyttet til tilsvarende studier som denne, hvor hensikten med studien er å bidra til økt kunnskap for organisasjoner, ledere og andre beslutningstakere knyttet til studentenes forståelse, erfaring og eventuelle bruk av Studiebarometeret. Dette er argumenter som legitimerer prosjektets relevans hva gjelder nytteverdi både på individnivå og samfunnsnivå.



De beskrevne utfordringer knyttet til rekruttering av deltakere ved utvalgte høyskoler og universiteter, reiser i tillegg nye spørsmål som ansees som relevante på mange måter, også i et studentperspektiv og relatert til denne studiens problemstilling. Denne erfaringen indikerer at tilgangen til studenter som deltakere i forskningsprosjekter er begrenset, og dermed en gruppe som det er desto viktigere å øke kunnskapen om. Studiebarometeret skal blant annet bidra til å fremme studentenes stemme, hvor dette prosjektet også har til hensikt å utforske denne, hvilket i sådan sammenheng kan virke som et paradoks da jeg ikke har lyktes med å få tilgang til disse stemmene gjennom utdanningsinstitusjonene jeg har vært i kontakt med. Denne erfaring og problemstillingen vil jeg imidlertid komme tilbake til og drøfte i kapittel 7.

Konsekvensen ved å gjennomføre datainnsamlingen ved kun én institusjon, vil være at prosjektet vil miste en del av den ønskede variasjon som beskrevet i seksjon 4.3.2 og 4.3.3. Likevel ansees prosjektets relevans og originalitet innenfor rammene av en masteroppgave å være av en slik karakter, at dette bør få forrang gitt at begrensninger knyttet til utvalg synliggjøres, drøftes og legger premisser for undersøkelsens funn. Etter en veloverveid vurdering basert på disse argumenter, bestemte jeg meg for å forsøke å gjennomføre studien ved egen arbeidsplass, hvor jeg i neste seksjon vil beskrive hvilke forhold som er av betydning og som må håndteres dersom en velger å gjennomføre studier ved egen arbeidsplass.

#### **4.2.6 Gjennomføring av studien på egen arbeidsplass**

Etter å ha kontaktet seks ulike utdanningsinstitusjoner uten å ha lyktes med rekruttering for igangsetting av studien, kontaktet jeg utdanningsinstitusjonen jeg selv jobber ved. Etter å ha fulgt tjenestevei, fikk jeg opprettet dialog med den enheten som jeg ble instruert til å sende forespørselen om studien til, hvor informasjonsskriv, intervjuguide og godkjenning fra NSD ble vurdert. Etter relativt kort tid fikk jeg klarsignal om å kunne gå i gang i henhold til beskrivelser i ovennevnte dokumentasjon.

Valget på å gjennomføre studien ved egen arbeidsplass, var en beslutning jeg måtte vurdere nøye i henhold til både forholdene beskrevet i forrige seksjon, men også med tanke på hvilke potensielle problemstillinger og dilemmaer dette kunne

medføre. Å studere egen arbeidsplass har både fordeler og ulemper, hvor innvendinger ikke er noe absolutt argument mot å sette i gang hvis det ellers er sterke argumenter for å gjøre det, men snarere noe man må huske på underveis (Repstad, 2007, p. 39). Det selvsagte argument og utgangspunktet for å gjennomføre studien på hjemmebane, var å få tilgang til studenter som kunne delta i studien. Samtidig kunne jeg bruke eget nettverk og systemer for å rekruttere, samt at også en del praktiske forhold ble enklere å håndtere. Både åpenhet, tillit til å få tilgang til informasjon og uformelle strukturer beskrives som en av fordelene ved å gjøre studier på egen arbeidsplass (Jacobsen, 2015, p. 56).

Et viktig kriterium jeg satte før jeg gikk i gang med rekrutteringen, var at ingen av deltakerne skulle være personer jeg hadde relasjon til gjennom min rolle som ansatt, samt at det heller ikke kunne være noen jeg hadde et personlig forhold til. Det var viktig å være bevisst på at deltakerne ikke skulle tro at jeg har en spesiell agenda styrt av institusjonen selv og dermed bli oppfattet som upartisk, hvor jeg før samtlige intervjuer informerte om denne dobbeltrollen og dermed trygget deltakerne på dette skillet. Med bakgrunn i disse forhold, konkluderte jeg med at deltakerne etter beskrevne kriterier og vurderinger, ville være godt ivaretatt.

Det største dilemmaet jeg stod igjen med, var imidlertid det faktum at jeg ville komme til å studere eget miljø og i hvilken grad dette kunne påvirke meg som forsker og hvilke konsekvenser dette eventuelt ville kunne medføre. Dette både i forhold til at deltakerne ville kunne gi informasjon knyttet til kollegaer i relasjoner til studiens problemstilling, samt det faktum at min tilhørighet ikke skulle påvirke studiens funn i hverken positiv eller negativ retning. Dette er forhold som det er viktig å gjøre klart for leseren, samtidig som dette er noe jeg som forsker under hele prosessen må reflektere over både med tanke på å være ansatt og undersøger (Jacobsen, 2015, p. 57).

#### **4.2.7 Valg av respondenter**

NOKUT definerer ulike målgrupper for Studiebarometeret. Som tidligere beskrevet er studenter de fremste brukerne av høyere utdanning, og med bakgrunn i at de er tillagt en sentral rolle i Studiebarometeret, herunder både som informanter til spørreundersøkelsen og potensielle brukere av

informasjonsportalen, samt at de er en del av det studie - og læringsmiljøet som de gir tilbakemelding om, synes det særlig relevant å velge denne målgruppen som undersøkelsesobjekter for prosjektet. I denne sammenheng, kunne det som tidligere diskutert, også vært interessant å få økt kunnskap om andre målgrupper definert av NOKUT, eksempelvis blant studiesøkere, ansatte, ledere, politikere eller potensielle arbeidsgivere. Dette er sådan en av oppgavens sentrale avgrensning gjenspeilet i problemstilling og forskningsspørsmål, samt gjennom ytterligere argumentasjon knyttet til relevans og originalitet. Et mulig alternativ i denne sammenheng, kunne ha vært å gjøre ut utvalg i en kombinasjon av aktørenes ulike roller for å kunne belyse problemstillingens for flere perspektiver, for på denne måten å oppnå maksimal variasjon innenfor én institusjon. Men med bakgrunn i prinsippet for at problemstillingen danner utgangspunkt for det utvalg som gir et best mulig datagrunnlag for videre analyse, bortfaller følgelig disse (Merriam & Tisdell, 2016, p. 95).

Så hvilke studenter vil det være formålstjenlig å innhente informasjon fra? Som svar på dette må det først og fremst være studenter som har en tilknytning til tema som ønskes undersøkt. I dette tilfellet er det de som har besvart eller hatt mulighet til å besvare Studiebarometeret, altså 2. års studenter ved en bachelor - eller masterutdanning ved de utvalgte utdanningsinstitusjoner. Disse studentene har mottatt e-post og SMS direkte fra NOKUT med forespørsel om deltakelse, samt i ulik grad blitt disponert for Studiebarometeret gjennom egen institusjon.

En generell utfordring med spørreundersøkelser, hvilket sannsynligvis ikke er noe unntak for Studiebarometeret, handler om svarprosent og om hvorvidt de som besvarer / ikke besvarer slike undersøkelser har tilbøyeligheter som kan være vanskelige å måle og som kan føre til systematiske skjevheter i resultatene. Er det eksempelvis de som er mest eller minst fornøyde som besvarer slike undersøkelser, eller eventuelt de som er mest nøytrale? Hvorfor ønsker noen å bidra mens andre i begrenset omfang er interessert? Jeg har her valgt å ta et metodisk grep ved å dele respondentene i to grupper, henholdsvis de som hadde gjennomført og de som ikke hadde gjennomført Studiebarometeret høsten 2017. Dette for å legge til rette for et mer likt utgangspunkt for respondentenes erfaringer med bakgrunn i denne variabelen, både med mål om bedre flyt i

intervjusituasjonen og dertil rikere beskrivelser av egen forståelse, erfaring og eventuelle bruk av Studiebarometeret.

I min videre oppbygging av undersøkelsens design, ønsket jeg å legge ytterligere variasjoner til grunn for å skape flest mulig nyanser og perspektiver knyttet til å kunne analysere problemstillingen. I tillegg til at det synes naturlig å inkludere utvalget til studenter på både bachelor - og masternivå da begge er i målgruppen for Studiebarometeret, vurderte jeg også denne variasjonen som viktig med bakgrunn i økt sannsynlighet for variasjoner knyttet til også andre sentrale variabler som antall studieår, heltid - og deltidsstudier, alder og yrkeserfaring. Ytterligere variasjon knyttet til studieretning anså jeg også som et viktig kriterium for utvalg, hvor de ulike studieretninger og deres karakteristikk i størst mulig grad skulle utgjøre en del av datagrunnlaget.

#### **4.2.8 Rekruttering og endelig utvalg**

Etter veloverveide valg knyttet til de beskrevne utfordringer så langt i prosjektet og endelig klarsignal fra utdanningsinstitusjonen jeg selv jobber ved, satte jeg i gang med rekrutteringen. Jeg sendt e-post til samtlige studenter på 2. år bachelor og master med invitasjon til fokusgruppeintervju. E-posten (vedlegg 4) inneholdt en beskrivelse av prosjektet, samt en lenke til et elektronisk påmeldingsskjema (vedlegg 5) for de som ønsket å delta. På samme måte som jeg foretok sortering på 25% topp, 50% midten og 25% bunn mellom utdanningsinstitusjonene i prosjektets opprinnelige design, foretok jeg samme inndeling på institusjonen, men nå mellom hvert enkelt studieprogram. Dette i et forsøk på å etablere tilsvarende variasjon basert på svarprosent lokalt mellom disse. Etter en uke sendte jeg ut tilsvarende e-post med en påminnelse om studien, da jeg ikke hadde oppnådd et tilstrekkelig antall deltakere for å kunne gjennomføre det planlagte design for undersøkelsen.

To uker senere hadde jeg fremdeles ikke oppnådd tilstrekkelig antall deltakere, hvor jeg da satte i gang følgende tiltak med mål om ytterligere rekruttering:

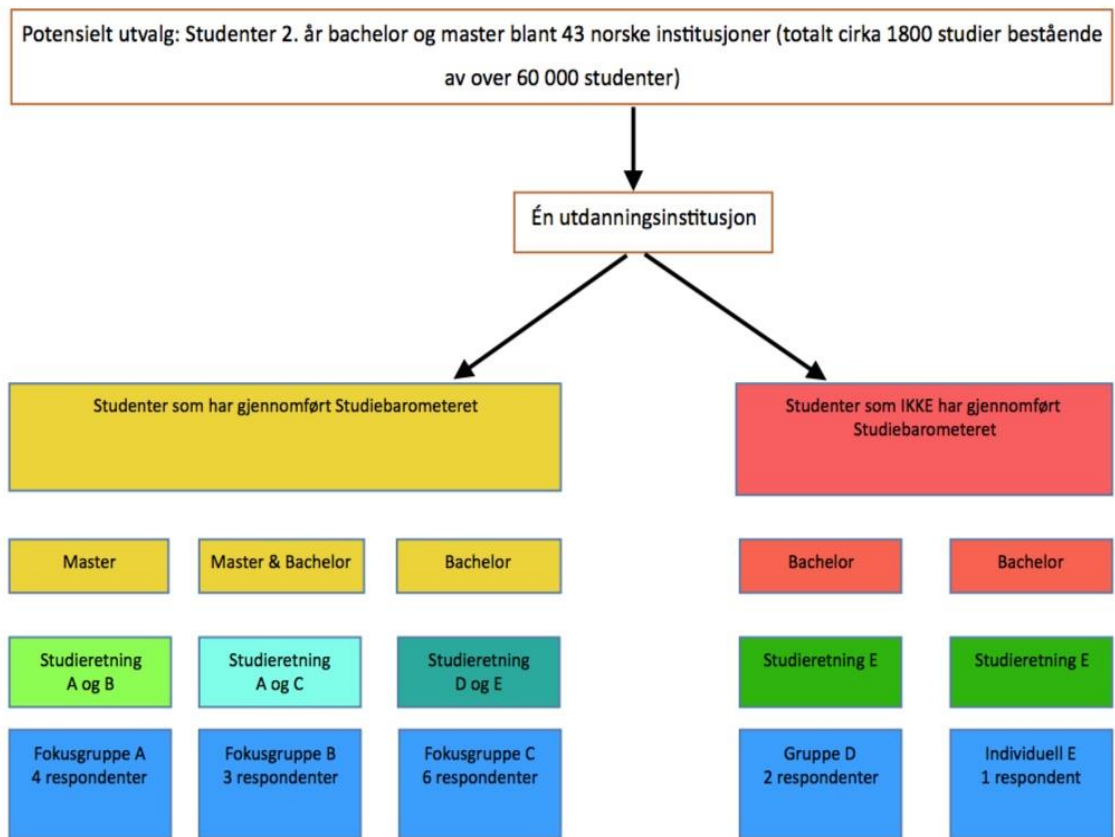
- Forespurte samtlige tillitsvalgte på de aktuelle studieprogram om hjelp til rekruttering gjennom deres kanaler for kommunikasjon

- Forespurte påmeldte deltakere om de kjente noen som de kunne forsøke få med
- Hengte opp plakater og delte ut flygeblader i fellesarealer
- Forespurte seks undervisere om å informere i undervisningssammenheng
- Informerte selv om prosjektet i undervisningen ved fem ulike studieprogram

Fire uker etter første utsendte e-post satte jeg strek for rekrutteringen. Etter noe frafall underveis frem mot gjennomføring av datainnsamling, hadde jeg totalt 17 deltakere.

Det endelige utvalget for studiet var ikke stort nok til å kunne sorteres som beskrevet i forhold til ønsket inndeling i henhold til studieprogrammernes ulike svarprosent. 13 av deltakerne hadde gjennomført studiebarometeret, og 4 hadde ikke gjennomført. Ut fra dette, bestemte jeg meg for å gjennomføre fem intervjuer, hvorav tre fokusgrupper med de som hadde gjennomført, og to grupper med to deltakere i hver som ikke hadde gjennomført Studiebarometeret. Gruppen med studenter som hadde gjennomført Studiebarometeret, var en blanding av studenter fra både bachelor - og masterprogram tilknyttet fire ulike studieretninger. Ut fra de mulighetene jeg hadde for å fortsatt skape størst mulig variasjon i tråd med prinsipper som tidligere beskrevet, bestemte jeg meg for å sette sammen grupper med henholdsvis bare bachelor, bare master og én gruppe med en blanding av begge. De fire studentene som utgjorde utvalget som ikke hadde gjennomført Studiebarometeret, var alle tilknyttet et bachelorprogram innenfor samme studieretning, og ble derfor vilkårlig delt i to grupper, hvorav siste planlagte gruppe til slutt ble et enkeltintervju grunnet ytterligere ett frafall. Det endelige designet for gjennomføring av datainnsamlingen er visualisert i figur 4.1. Argumentasjonen for valg av fokusgrupper som metode, omtales i seksjon

#### 4.3.1.



Figur 4.1: Modell for undersøkelsens endelige utvalg

### 4.3 Datainnsamling

Problemstillingen impliserer altså en eksplorerende, åpen og holistisk tilnærming til studiets deltakere, da vi både empirisk og teoretisk har begrensede kilder å ta utgangspunkt i. Jeg har nå beskrevet designet av undersøkelsens utvalg, altså hvilke kriterier som er lagt til grunn for hvem deltakere som skal inngå i studiet, hvor det er argumentert for størst mulig grad av variasjon blant studenter innenfor én institusjon. Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, med mål om å få frem betydningen av folks erfaringer og opplevelser (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, p. 21), hvor jeg i det følgende skal gi en nærmere beskrivelse av hvilke verktøy og fremgangsmåte jeg vil benytte for å få innblikk i deres forståelse, erfaringer og tanker knyttet til problemstillingen.

### **4.3.1 Fokusgruppeintervju og sammensetning av grupper**

Fokusgruppeintervju er en forskningsmetode hvor data produseres gjennom gruppeinteraksjon knyttet til forskerens valgte tema. Det er kombinasjonen av disse to elementene som kjennetegner et fokusgruppeintervju, hvor gruppens sosiale fortolkning, interaksjoner og normer knyttet til tema gjør dette til en særlig egnet metode for å produsere data om betydninger og betydningsdannelser i gruppens beskrivelser, vurderinger, argumenter og forhandlinger (Halkier, 2016, p. 10). I dette ligger det at forskeren i størst mulig grad skal legge til rette for disse prosessene, hvor det i motsetning til et typisk gruppeintervju er fokus på interaksjonen mellom deltakerne og ikke mellom intervjuer og deltaker i form av mange direkte spørsmål. Forskeren fungerer altså som en moderator som presenterer emnene som skal diskuteres og fasiliteter samspillet slik at det skapes en åpen atmosfære hvor personlige og motstridende synspunkter kommer til uttrykk (Kvale, Brinkmann, & Nake, 2015, p. 205).

Ut fra denne beskrivelsen, har fokusgruppeintervju egenskaper som gjør metoden særlig egnet til eksplorative undersøkelser på nye områder, hvor samspillet mellom gruppens deltakere i økt grad enn ved for eksempel individuelle og mer kognitive intervjuer, kan stimulere til mer spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter (Kvale et al., 2015, p. 206). Da det per i dag ikke foreligger forskning knyttet til hvordan studenter forstår, erfarer og bruker Studiebarometeret, har jeg valgt fokusgruppeintervju som hovedmetode for datainnsamling i denne oppgaven.

De resultater vi får ut av en fokusgruppe, vil avhenge av hvem som sitter i gruppen, hvilket derfor gjør det nødvendig å sette sammen gruppen på en bevisst måte (Jacobsen, 2015, p. 184). De må ha et minstemål av felles opplevelser, hvilket alle studentene gjennom det beskrevne utvalget i 4.2.8 har i relasjon til å være 2. års studenter som har blitt invitert til å delta på Studiebarometeret. Vi skiller mellom homogene grupper hvor alle deltakerne med definerte egenskaper av betydning for studien er like, og heterogene grupper hvor disse i ulik grad har *bruddegenskaper* som kan skape ulikheter i gruppen langs spekter som er viktig for studien (Jacobsen, 2015, pp. 184-185). Sammensetning av gruppene

fremkommer i figur 4.1, hvor disse er å anse som homogene gitt at de alle innehar samme rolle som 2. års studenter, men hvor det fremkommer enkelte bruddegenskaper gjennom at gruppene er satt sammen etter prinsippet om maksimal variasjon (Patton, 2002, p. 235), forstått som at ulike varianser innad og mellom disse kan bidra til mer nyansert innsikt knyttet til deres oppfatninger rundt studiens problemstilling. Disse variansene er beskrevet gjennom det endelige utvalget i seksjon 4.2.8, hvilket er grad, studieretning og besvart / ikke besvart Studiebarometerets spørreundersøkelse.

Antall deltakere som anbefales i fokusgruppeintervjuer varierer, men basert på ulike forfattere er det mest vanlige et sted mellom tre og tolv deltakere (Liamputtong, 2013, p. 42). Det vil imidlertid være ulike forhold som spiller inn, eksempelvis studiens tema, hvor godt deltakerne kjenner til problemområdet og alder (Liamputtong, 2013, pp. 42-43).

#### **4.3.2 Gruppeintervju og enkeltintervju**

I tillegg til fokusgruppeintervjuer, har jeg også valgt gruppeintervju og enkeltintervju for datainnsamling. Utgangspunktet for dette valget er basert på det begrensede antall deltakere jeg fikk rekruttert til studiet, hvor alternativet var å slå sammen disse to intervjuene til ett fokusgruppeintervju med tre deltakere. Ut fra valgte strategi om å oppnå størst mulig variasjon, anså jeg en blandet strategi for datainnsamling som en styrke under gitte forhold. For å fremskaffe beskrivelser fra respondentene etter samme tema og oppbygging som for fokusgruppene slik at disse i størst mulig grad skulle være konsistente i senere analyser, bestemte jeg meg imidlertid for å ikke gjøre endringer i intervjuguide annet enn å tilpasse spørsmål knyttet til at disse to intervjuene inneholdt respondenter som ikke hadde gjennomført Studiebarometeret. For enkelthets skyld, vil alle intervjuene og fokusgruppeintervjuene heretter kun refereres til som *intervju* uavhengig av antall deltakere.

#### **4.3.3 Gjennomføringen av intervjuene**

Med bakgrunn i studiens problemstilling, måtte jeg gjøre et veloverveid valg med tanke på hvilket tidspunkt gjennomføring av intervjuene skulle finne sted. Studien handler både om studentenes forståelse, erfaring og bruk av Studiebarometeret,



hvor studentene besvarte denne i perioden 24. oktober - 14. november. Et alternativ ville være å gjennomføre intervjuene rett etter undersøkelsen var avsluttet, hvilke kunne bidra til at studentene ville huske mer av innholdet og egne refleksjoner knyttet til selve gjennomføringen. På den andre siden, ønsker studien også å undersøke studentenes erfaring, hvilket impliserte at det ville være en fordel med å vente til resultater hadde blitt offentliggjort slik at dette kunne inngå som en del av deres erfaringsgrunnlag både internt på institusjonen og eksternt eksempelvis i media eller lignende. Praktiske årsaker knyttet til beskrevne utfordringer knyttet til rekruttering, muliggjorde ikke å gjennomføre intervjuene i førstnevnte tidsperiode. Spørsmålet var da hvor lenge etter Studiebarometeret var avsluttet, at det mest hensiktsmessige tidspunktet ville være for å påbegynne intervjuene. Jeg vurderte at det ville være av betydning at utdanningsinstitusjonen hadde fått sett nærmere på resultatene og fått tilstrekkelig tid til å eventuelt sette i gang interne prosesser, hvilket resulterte i at jeg startet gjennomføring av første intervju omtrent seks uker etter at NOKUT hadde offentliggjort resultatene den 5. februar 2018.

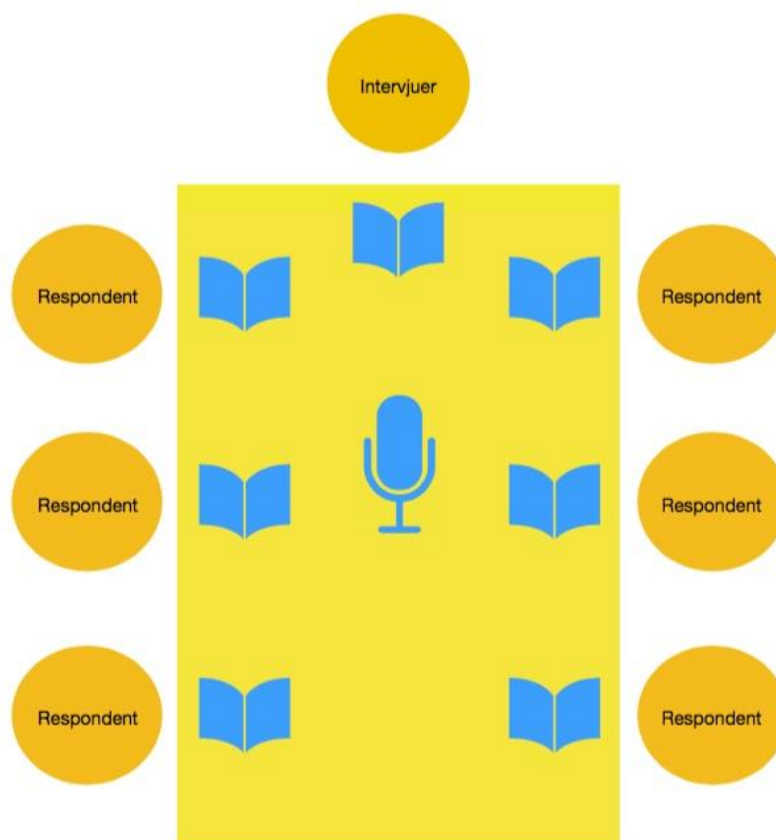
Etter avsluttet rekruttering hvor jeg da hadde satt sammen deltakerne som beskrevet i seksjon 4.2.8, gjorde jeg avtaler med den enkelte student om tid og sted for intervju og gjennomførte alle intervjuene i løpet av de to påfølgende ukene. Jeg benyttet rom av passende størrelse slik at jeg kunne innrede bord og stoler etter eget ønske, hvor jeg plasserte alle respondenter slik at jeg kunne få øyekontakt med den enkelte, samtidig som jeg noterte navnet på alle respondentene ut fra plasseringen som en hjelp til å huske i fra hvilken retning disse ville gjenkjennes ved gjennomgang av lydopptak og transkribering (se figur 4.2). Alle deltakerne fikk utdelt penn og papir, samt informasjonsskriv med skjema for samtykkeerklæring (vedlegg 3) som ble samlet inn for signatur før intervjuene startet. Skjema for samtykke ble også sendt til alle deltakerne per e-post på forhånd for gjennomlesing. Vann og kaffe var også tilgjengelig for deltakerne under alle intervjuene.

Jeg hadde forberedt en kort introduksjon for deltakerne, hvor jeg først beskrev rammene for intervjuene. Videre beskrev jeg de overordnede prinsipper for fokusgruppeintervju, med vekt på at jeg som intervjuer først og fremst ville ha en

rolle som moderator, og at det betydningsfulle ville være interaksjonen mellom deltakerne og deres beskrivelser, vurderinger, argumenter og forhandlinger knyttet til de ulike tema som ville bli tatt opp. Jeg valgte samme tilnærming også til gruppeintervjuet, og det individuelle intervjuet, men hvor fokus for sistnevnte følgelig var basert på dialog mellom intervjuer og respondent med vekt på selvstendige refleksjoner knyttet til tema.

Alle intervju ble tatt opp med lydopptaker og intervjuguide var utarbeidet tematisk med store bokser for å kunne gjøre løpende notater underveis. Jeg forsøkte å være bevisst på eget kroppsspråk, og vekslet på sittestilling, blikk, gjentakelser og gestikulering med mål om å bruke dette som virkemiddel for å forsøke understreke tema som jeg særlig fattet interesse for og ønsket utdypet. På denne måten unngikk jeg for mange avbrytelser, hvilket både regulerte øvrige deltakere og vedkommende som hadde ordet. Dette kombinerte jeg også med skriving av notater, for å signalisere tema som kunne oppfattes som særlig interessante for prosjektet. Som det fremkommer av intervjuguide, er det lagt stor vekt på åpne spørsmål i henhold til valgte metode for studien. Jeg forsøkte også være dette bevisst gjennom hele intervjuet, hvor de få lukkede spørsmål som ble stilt, primært ble ansett som nødvendig ved behov for eventuelle klargjøringer. Varigheten for intervjuene varierte mellom 60 - 160 minutter, og alle fem intervjuene ble gjennomført uten pauser eller opphold.

Etter at jeg hadde gjennomført det første intervjuet, startet jeg umiddelbart prosessen med transkribering og koding som den del av det kommende analysearbeidet, hvilket er tema for neste kapittel i oppgaven.



*Figur 4.2: Illustrasjon av plassering ved gjennomføring av fokusgruppe*

#### **4.3.4 Intervjuguide og utarbeidelsen av denne**

Gjennom de tre første kapitlene er problemstilling formulert gjennom en grundig beskrivelse av Studiebarometeret, dens fagpolitiske kontekst og tilhørende teoretiske konsepter som har bidratt til å gi en dypere innsikt i problemområdet. For å fremskaffe beskrivelser knyttet til problemstillingen og de formulerte forskningsspørsmålene, må intervjuene med deltakerne struktureres slik en får belyst i de tema som studien handler om. Det er en overveielse om hva en skal spørre om og hva en skal unnlate å spørre om, samtidig som denne studien har en induktiv tilnærming hvor jeg som forsker i møte med deltakerne i størst mulig grad ønsker å ha et åpent sinn hvor det er de som undersøkes som definerer hva som er relevant innenfor gitte temaer (Jacobsen, 2015, p. 127). Jeg kan ikke på forhånd vite hva deltakerne vektlegger i intervjuene, hvor jeg derfor har valgt å utarbeide en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 2), hvilket betyr verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer (Jacobsen, 2015, p. 47).

Intervjuguiden følges ikke nødvendigvis kronologisk fra start til slutt, men har til hensikt å hjelpe meg som forsker å sikre at alle temaer går gjennom. For å få en god flyt er det derfor hensiktsmessig å følge tematikken slik deltakerne finner det mest naturlig, hvor jeg som moderator bruker intervjuguiden for å holde fokus på disse.

Intervjuguiden er utarbeidet og strukturert med ulike emner som dekker studiens fem forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet handler om *studentenes forståelse av studiebarometeret*. For å belyse deres forståelse ut fra den kunnskapen som fremkommer i de tre første kapitlene og som har bidratt til å utlede forskningsspørsmålene, har jeg tematisert dette med tre spørsmål som ønsker å utforske hva Studiebarometeret er, hvor det kommer fra og hva som er hensikten. Det andre forskningsspørsmålet omhandler *studentenes erfaring og bruk*, og omhandler motivasjon for å besvare eller ikke besvare undersøkelsen, samt på hvilken måte de bruker eller kunne tenke seg å bruke dette. Som det fremkommer i de første kapitlene, er det potensielt ulike brukere og interessenter knyttet til Studiebarometeret, hvor de tredje forskningsspørsmålet omhandler *studentenes oppfatning av hvordan Studiebarometeret brukes av andre aktører enn dem selv*. Dette søkes utdypet blant annet med å utforske hvordan de tror utdanningsinstitusjonen forholder seg til resultatene og med gitte eksempler om de har noen. NOKUT's uttalte intensjoner er av betydning, da disse er relevante for den kunnskap som ønskes utviklet for denne studien, forstått som i hvilken grad disse er i tråd med dens funn. Dette ønskes besvart gjennom det fjerde forskningsspørsmålet som omhandler *studentenes respons på Studiebarometerets intensjoner*. Dette tema er bygd opp rundt et innledende åpent spørsmål først, for deretter å be om deltakernes respons på de uttalte intensjoner. Det siste forskningsspørsmålet som skal bidra til å besvare studiens problemstilling, handler om *hvem studentene tror at Studiebarometeret er laget for*. Her utforskes hvem de oppfatter som å være den primære målgruppen og deres refleksjoner rundt det valgte navnet for verktøyet.

#### **4.4 Etiske betraktninger knyttet til studien**

Jeg vil nå avslutte kapitlet med å ta for meg etiske og metodiske betraktninger knyttet til datainnsamlingen av det empiriske materialet. Studien handler om

menneskers forståelse, erfaring og eventuelle bruk av et gitt fenomen som de i ulik grad har kjennskap til. Fenomenet knytter seg til den organisasjonen det enkelte individ er en del av som student, herunder forstått som en utdanningsinstitusjon med dens ansatte. Enkelte ansatte vil derfor kunne være berørte tredjeparter av denne studiens forskningsobjekt, herunder omtalt som en del av studentenes beskrivelser i intervju situasjonen. Det har derfor vært av stor betydning å sikre disse forhold både gjennom en formell søknadsprosess og godkjenning fra utdanningsinstitusjonens ledelse hvor studien er gjennomført, samt gjennom godkjent søknad av NSD i henhold til Personvernombudets retningslinjer hvor alle innsamlede opplysninger er anonymisert for å sikre full konfidensialitet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Alle opplysninger knyttet til navn, geografi, type utdanningsinstitusjon og andre gjenkjennbare opplysninger er i sin helhet anonymisert i samtlige transkripsjoner slik at det ikke foreligger informasjon som kan spores tilbake til hvor studien er gjennomført og hvem som har deltatt. For å sikre at det er studentenes egne skildringer som danner grunnlaget for datamaterialet, har jeg videre valgt å transkribere og gjengi alle sitater ordrett, hvilket jeg også vil komme tilbake til i påfølgende kapittel. Et annet grep for å sikre anonymitet, var i de situasjoner hvor jeg henvendte meg direkte til studenter i større grupper, hvor jeg oppga telefonnummer mitt slik at det ikke ble gjort avtaler i plenum med de som ønsket å delta, men hvor jeg ba dem om å sende meg en SMS slik at jeg kunne ta individuell kontakt.

I tillegg til påkrevde formalia og vern av personopplysninger, handler etikk i forskningssammenheng også om ivaretagelse og respekt for enkeltindividene som deltar i studien. Forskeren skal verne om menneskeverdet og ivareta studiens deltakere på best mulig måte, blant annet gjennom å gi tydelig og riktig informasjon om hva deltakelsen innebærer og at hver enkelte kan trekke seg når som helst uten å oppgi forklaring (Brottveit, 2018, p. 118). Dette hensynet er i denne studien ivaretatt gjennom at alle deltakerne fikk tilsendt informasjonsskriv med skjema for samtykkeerklæring i god tid før studiens oppstart. Som forsker er det videre viktig å være bevisst på egen rolle i møte med deltakerne, hvor en gjerne står i en asymmetrisk maktrelasjon til hverandre. Dette maktforholdet handler blant annet om at en som forsker har mer kunnskap om forskningstema enn deltakerne i studien, hvilket krever at en har evne til å vurdere om enkelte

tema kan oppleves som utfordrende å snakke om eller som er av en slik karakter at det i for stor grad berører personlige forhold. Å etablere en trygg, åpen og ivaretagende atmosfære er derfor sentralt, hvor en som forsker må ha evnen til å kunne lese situasjonen og tolke nødvendige signaler som kan være uttrykk for ubehag eller vanskelige tema. Dette var forhold som jeg var meget bevisst på under intervjuene, både med tanke på mellommenneskelig forhold og mer praktiske forhold, så som bordplassering, en tilbaketrukket kroppsholdning og servering av drikke. Da studien ble gjennomført på egen arbeidsplass, var jeg ekstra oppmerksom på blant annet valg av tidspunkt og rom. Dette slik at deltakerne ikke skulle måtte tilkjennegi ovenfor andre at de var deltakere i studien.

Det er viktig at forskeren i alle studiens faser, fra utarbeiding av forskningsdesignet til tolkning av data og publisering, vurderer i hvilken grad informasjonen som innhentes er sensitiv. Hva som imidlertid er å anse som sensitivt, er derimot ikke alltid enkelt å definere, hverken for deltakerne eller eventuelt andre berørte parter, hvor forskningsprosessen gjerne er uforutsigbar i møte med det enkelte menneske og den enkelte kontekst (Brottveit, 2018, pp. 122-123). Denne studien handler om studentenes forståelse, erfaring og bruk av Studiebarometeret, et nasjonalt anliggende for alle norske utdanningsinstitusjoner og utøvende myndigheter som har ansvar for dette. Hensikten er å bidra til økt kunnskap knyttet til dette, hvor jeg som forsker ikke på forhånd kan vite hvilke funn studien vil bære med seg. Det er derfor viktig å være seg bevisst hvordan ulike aktører og deltakerne kan komme til å forholde seg til resultatene, hvor etiske problemstillinger som eventuelt måtte dukke opp som følge av dette må håndteres fortløpende. Åpenhet knyttet til alle steg i studien er derfor av særlig betydning, slik at håndteringen av datamaterialet analyseres og fremstilles med troverdighet slik jeg som forsker ikke hevder resultater som skulle tilsi noe annet enn det som fremkommer gjennom intervjuene med deltakerne i studien.

## **5.0 Koding av datamateriale og utarbeidelse av kategorier**

Både underveis og etter innsamling av data gjennom oppgavens fokusgruppeintervjuer, har analysen av funnet sted ulike måter. Å skape system i

datamaterialet ved å gå systematisk til verks skjer imidlertid i aller høyest grad samtidig med at en også leter etter mening og en forståelse av hva dette kan bety, hvilket er en parallell prosess som er tett forbundet med hverandre (Hesse-Biber & Leavy, 2011, p. 301). Man samler altså inn data og prøver å skape mening ut av materialet, hvor en går tilbake til datamaterialet med den nyervervede innsikt for så å videreutvikle denne med ytterligere data. Dette foregår på ulike måter, både stegvis og sirkulært i ulike faser av arbeidet. Jeg vil her ta utgangspunkt i Johnny Saldaña *The coding manual for qualitative researchers*, hvor manualen beskriver prosessen fra transkriberte intervjuer bestående av store og uoversiktlige datamengder frem til utarbeidelse av konsepter, kategorier og teorier - altså fra det virkelige og spesifikke til det abstrakte og generelle (Saldaña, 2016, p. 14).

I motsetning til kvantitative studier, består analysearbeidet i denne oppgaven ikke av å verifisere og teste hypoteser, men av å systematisere datamaterialet som er innsamlet via fokusgruppeintervjuene. Dette krever en induktiv og åpen tilnærming, hvor det er datamaterialet i den gitte kontekst relatert til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål som skal danne grunnlag for analyser og funn. Det finnes ingen forhåndsdefinerte regler for analyseprosessen, hvor enhver forsker utvikler sin egen måte i henhold til anerkjente og aksepterte vitenskapelig metoder å analysere kvalitativt materiale på, hvilket beskrives som en kompleks og mangesidig integrasjon av disiplinert vitenskap, kreativt artisteri og personlig refleksivitet (Nilssen, 2012, p. 15).

### **5.1 Sammendrag av kapittelet**

Jeg vil i dette kapittelet beskrive de ulike metoder jeg har benyttet i håndteringen av datamaterialet, fra overføring av taleopptak til tekst, via nummerering av hver enkelt tekstlinje til den første delen av kodingen og frem til utvikling av endelige kategorier for videre analyse. Seksjon 5.1 beskriver første del av prosessen, hvor lydopptakene gjøres om til tekst gjennom transkripsjon. Videre beskrives den første kodesyklus i seksjon 5.2, hvor tekstfilene systematiseres gjennom å bli tildelt ulike koder basert på utvalgte metoder som ansees som hensiktsmessig for oppgavens problemstilling og teoretiske innfallsvinkler. Seksjon 5.3 er en forlengelse av dette arbeidet, hvor koder etterhvert organiseres til underkategorier som utvikles videre til mer abstrakte kategorier som danner utgangspunkt for

studiets funn og teoretiske analyser. Gjennom ulike deler av arbeidet med analysen har jeg tatt notater og skrevet ned forskjellige idéer og tanker knyttet til prosessen. Dette omtales i seksjon 5.4 som handler om memoer. I seksjon 5.5 beskrives andre kodesyklus som viser hvordan studiens hovedkategorier har blitt utviklet. I seksjon 5.6 gis et innblikk i erfaringen knyttet til bruk av programvare for datastøttet analyse, før jeg avslutningsvis i seksjon 5.7 beskriver refleksivitet og studiens troverdighet. De beskrevne stegene i kodingen av datamaterialet er på ingen måte en lineær prosess, men en er å anse som en sirkulær og gjentakende operasjon hvor en stadig veksler mellom de ulike delene hvor en konstant sammenligner delene frem mot utvikling av endelige kategorier.

## **5.2 Transkripsjon av lydopptak fra intervjuene**

Alle intervju ble tatt opp med lydopptaker og lydfilene ble lagret og sikret i henhold til rutiner beskrevet i søknad til NSD (vedlegg 1). For at samtalene i fokusgruppeintervjuene skal være tilgjengelig for analyse, er det nødvendig å gjøre disse om til tekst gjennom en prosess som heter *transkripsjon*. Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen, hvor det i tillegg til å bruke lydopptaker og å skrive notater underveis slik jeg har valgt, også er mulig å registrere intervjuer ved hjelp av for eksempel videoopptak og bruk av hukommelsen (Kvale et al., 2009, p. 187). Fordelen med bruk av lydopptaker er at ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registrert, samtidig som en god opptaker også vil kunne fange opp hvor lyden i rommet kommer fra, slik som jeg allerede har beskrevet i henhold til plassering av respondentene rundt bordet.

For avspilling av lydfilene, benyttet jeg meg av programvaren ExpressScribe for lydavspilling i kombinasjon av fotpedal fra OmniControl for start, stopp og tilbakespuling av lydfilene. Fordelen med dette var at programvaren hadde en funksjonalitet som gjorde at jeg kunne tilpasse avspillingshastigheten i henhold til egne preferanser, samt at fotpedalen gjorde at jeg kunne holde hendene på tastaturet til enhver tid uten å måtte navigere mellom avspiller og tekstbehandlingsprogram hver gang jeg eksempelvis hadde behov for å høre gjennom samme sekvens flere ganger. I tillegg brukte jeg høykvalitets hodetelefoner med aktiv støyreduksjon slik at jeg uforstyrret kunne høre hvor i rommet de ulike stemmene kom fra i tråd med respondentenes plassering i



henhold til illustrasjonen gjengitt i figur 4.2.

Jeg valgte å transkribere selv, og før jeg gikk i gang med første fokusgruppeintervju, klargjorde jeg et Word-dokument med kontinuerlige linjenumre og brede marger på 5,08 cm på høyre og venstre side. Som overskrift la jeg inn tid, sted, dato for intervjuet, samt gruppens navn. I tillegg la jeg inn forbokstavene til hver enkelt deltaker, selvsagt adskilt fra hvor deres fullstendige navn var lagret i det elektroniske påmeldingsskjema, slik at disse ikke på noen måte kan kobles tilbake til de transkriberte filene. Dokumentet ble siden en mal som jeg benyttet til de neste intervjuene, hvor jeg la inn tilsvarende spesifikke opplysninger som karakteriserte disse.

Det finnes ingen universell form for transkripsjon av forskningsintervjuer, men noen standardvalg må tas, deriblant om hvorvidt transkriberingen skal være en ordrett gjentakelse gjengitt i sin helhet fra den enkelte respondent, samt om hvorvidt en skal dokumentere flest mulig dimensjoner fra intervjusituasjonen som pauser, avbrytelser, latter og sukk. Jeg anså slike dimensjoner som viktige å ha med da jeg tenkte at dette ville gi en mer mangfoldig og rik beskrivelse av hvordan respondentene uttrykte seg, hvor jeg derfor utarbeidet en enkel liste i henhold til hvilke symboler som skulle representere de ulike dimensjoner (Kvale et al., 2009, p. 190). Symbolene som jeg utarbeidet er som følger:

- (1.0)           Antall sekunder stillhet
- (( ))           Observerbar lyd eller gest
- (ord )           Utydelig ord som kan være gjengitt feil
- ord(
- (ord            Siste ord ved avbrytelse etterfulgt av linjeskift med første ord fra den som avbryter
- ORD            Store bokstaver ved intonasjonsmessige understrekinger fra respondenten
- \*ord\*           Anonymisering

All tekst i samtlige fokusgruppeintervjuer er som nevnt gjengitt ordrett uten rettelser. Dette med bakgrunn i oppgavens tema og forskningsspørsmål, hvor

særlig beskrivelser fra studentenes forståelse av Studiebarometeret ansees som viktig å fremstille i direkte form og med de dimensjoner som gjengis i intervjusituasjonen.

### **5.3 Første kodesyklus - åpen koding / elementær koding**

Arbeidet som følger etter at alle intervjuene er omgjort til tekst, er den møysommelige prosessen med å systematisere og organisere datamaterialet. Dette er prosessen som kalles for *koding*, hvilket er en metode hvor tekstbasert eller visuell data oppsummeres i et ord eller en frase som fanger dets betydning i konsentrert form. Koding er ikke eksakt vitenskap, men primært en fortolkende handling som karakteriseres som den kritiske linken mellom datainnsamling og deres beskrivelse av mening. Dette betyr at det er mulig å kode en tekst på ulike måter, hvor det er forskerens akademiske disiplin, ontologiske og epistemologiske orientering og teoretiske og konseptuelle rammeverk som legger føringer for hvordan fortolkningen utspiller seg (Saldaña, 2016, pp. 5-6). Dette rammeverket er tydelig beskrevet i de tre første kapitlene, hvilket jeg oss vil vende tilbake til som en del av studiens oppsummering og konklusjon i siste kapittel.

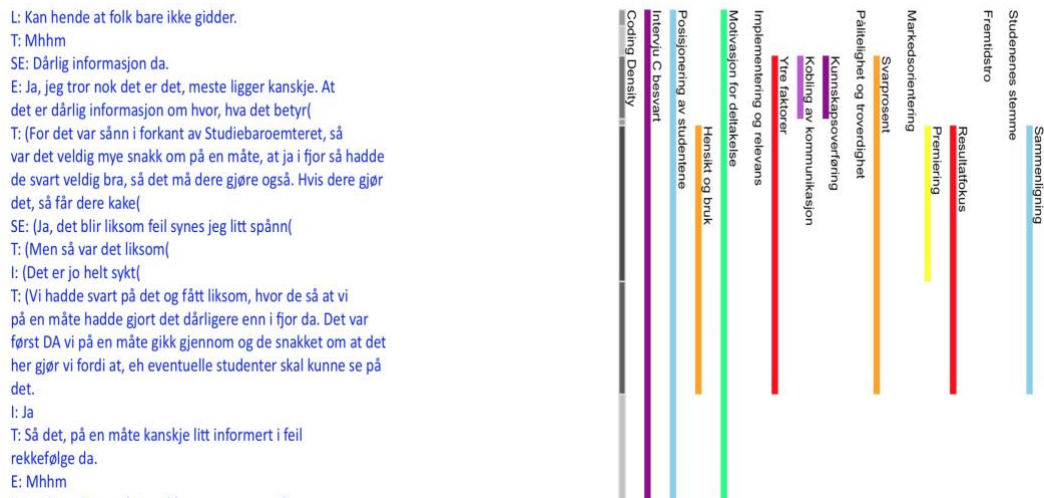
I denne oppgaven søker jeg å finne svar på hvordan studenter forstår, erfarer og eventuelt bruker Studiebarometeret, hvor kodingen for mitt vedkommende henger nøye sammen med hvordan dette kan bidra å besvare problemstillingen ut fra Studiebarometerets kontekst og valgte teoretiske konsepter som beskrevet tidligere. Saldaña deler kodingen inn i to sykluser, hvor han beskriver sju ulike metoder som kan benyttes i den første. Den første syklusen er av en mer direkte karakter, mens den andre syklusen er en videreutvikling av den første og vil være på et høyere abstraksjonsnivå frem mot utviklingen av endelige kategorier (Saldaña, 2016, p. 68). Av de sju metodene, anså jeg *elemental methods* eller *åpen koding* som å være best egnet med hensyn til å inneholde de mest hensiktsmessige redskaper for mitt prosjekt (Saldaña, 2016, p. 97). Som en del av denne metoden, startet første kodesyklus ved at jeg utarbeidet fem ulike indekser basert på mine fem forskningsspørsmål, med mål om at hver kode som ble dannet skulle sorteres under hvilket forskningsspørsmål de kunne si noe om. Kodingen i denne syklusen var en kombinasjon av direkte sitater fra respondentene, ord som kunne beskrive

tekstlinjer i en konsentrert form, samt konseptuelle koder av en mer analytisk karakter. Dette er hva Saldaña omtaler som henholdsvis *strukturell koding*, *In Vivo koding*, *deskriptiv koding* og *konsept koding* (Saldaña, 2016, p. 68).

Underveis i kodingen, oppdaget jeg etterhvert som antallet koder økte, at stadig flere tekstlinjer passet inn i eksisterende koder. Selv om dette begrenset antall koder noe, satt jeg likevel igjen med et stort antall koder etter første gjennomgang med koding. I tillegg til at jeg hadde et stort antall koder, hadde jeg også gitt mange tekstbiter flere ulike koder da jeg ville holde muligheten åpen for å endre disse etterhvert som jeg fikk en økt forståelse for materialet. Et eksempel på en tekst som fikk flere ulike koder i den første gjennomgang med koding fra linje 4460 - 4462 er som følger:

*Jeg tror mange andre hadde kanskje hatt godt av å vite, på mitt studie i hvert fall, hva det EGENTLIG var. Og ikke liksom bare, kom igjen - svar på det, kom igjen, gjør det.*

Dette utsagnet fra en av deltakerne handlet om flere ting, og fikk blant annet kodene *motivasjon for deltakelse*, *manglende kunnskap*, *kobling av kommunikasjon*, *press på gjennomføring*. I dette og mange andre tilfeller, var jeg usikker på hvilken kode som ville gi utsagnene endelig retning for videre analyse, hvor funksjonaliteten til programvare for datastøttet analyse som jeg hadde valgt å benytte i analysearbeidet, bidro til at jeg kunne håndtere denne kompleksiteten i den videre analysen. Bruken av programvaren NVivo omtales i seksjon 5.6. Figur 5.1 viser et eksempel på hvordan verktøyet *Coding stripes* kan benyttes for å enkelt vise hvilke koder som er gitt ulike deler av materialet.



Figur 5.1 - Eksempel på hvordan Coding stripes i programvaren NVivo har blitt benyttet for kunne ta ut en oversikt på ulike koder som er gitt den samme teksten

Selv om jeg allerede hadde dannet en del konseptuelle koder etter første runde med koding, og også begynt å sortere kodene på ulike nivåer, begynte nå et enda mer systematisk arbeid i den videre prosessen med å raffinere kodene. Jeg sammenlignet data med data, data med koder, koder med koder, og etterhvert også koder med kategorier og kategorier med kategorier (Saldaña, 2016, p. 68). Dette prinsippet kalles *Constant Comparison*, hvor en leter etter sammenhenger og forskjeller for å kartlegge om hvorvidt data er konseptuelt like. Jeg gikk altså gjennom kodene flere ganger og søkte etter sammenhenger og forskjeller, hvilket er essensielt i kvalitativ forskning, da dette tillater forskeren å redusere data til konsepter og utvikle og differensiere disse på grunnlag av deres ulike dimensjoner (Corbin & Strauss, 2015, p. 94). Et konsept er et ord eller en frase som representerer en mer abstrakt størrelse enn et observerbar objekt eller handling (Saldaña, 2016, p. 119). Denne type strategi innebærer løpende koding av data, konstant sammenligning og fortetting av dataene på måter som etter hvert fører frem til begreper, idéer og teorier (Nilssen, 2012, p. 121). Et annet sentralt prinsipp i denne metoden, er at teori utvikles gjennom analyseprosessen, og kan derfor ikke være bestemt på forhånd (Corbin & Strauss, 2015, p. 7). Som uerfaren forsker har en altså ingen forhåndsbestemte ledetråder å holde seg fast i med de usikkerhetsmomenter som dette medfører, hvor det altså er datamaterialet som

leder vei til utviklingen av teorier. Dette i tråd med *theoretical bricolage* som tidligere omtalt, hvor det er ulike teoretiske konsepter som danner bakgrunn for hvordan funn fra analysen bearbeides og tolkes (Denzin & Lincoln, 2000, p. 6). Veien frem mot utvikling av konseptkoder var imidlertid ikke en lineær prosess, hvor koder og konseptkoder i enkelte tilfeller både overlappet, byttet plass og ble slått sammen.

Ved å utvikle et hierarki kunne jeg etterhvert forholde meg til de konseptuelle kodene som var færre i antallet og følgelig gjorde materialet mer oversiktlig og håndterbart. Tabell 5.1 illustrerer hvordan ulike klynger av koder som handler om det samme, er konsentrert og navngitt med en konseptkode som kan forstås som felles for disse. Denne tabellen tjener også som eksempel på hvordan koder og konseptkoder noen ganger overlappet hverandre i kodearbeidet, her under intervju A og koden *konkurransse*. Følgelig ligger konseptkoder ett nivå over koder.

**Indeks for struktur: Forskningsspørsmål 1 - studentenes forståelse av Studiebarometeret**

Tekst	Intervju	Linjenummer	Kode	Konseptkode
Det er jo gjerne da at, litt sånn (3.0), litt av den konkurransse (5.0), konkurransse (2.0) mentaliteten.	A	1786-1788	Konkurransse	Konkurransse
Sammenligne de forskjellige studieretningene for å se hva som, hvilken skole som skårer best på de forskjellige tingene	B	2252-2254	Skårer best	Konkurransse
Jeg oppfatter det mer som, som en sånn nesten, kommersialisering av skole, høyskole, høyere utdanningsinstitusjoner, hvor dem liksom skal knuffe litt på, vi er aller best.	C	4142-4145	Knuffe litt	Konkurransse
Jeg tror de har fryktelig lyst til å være på topp.	D	6457	Være best	Konkurransse

*Tabell 5.1 - Eksempel fra første kodesyklus i utviklingen av konseptkoder og et kode-hierarki som resultat av å sammenligne koder. Data er hentet ut fra NVivo og bearbeidet i tabell for illustrasjon.*

På veien frem mot utviklingen av endelige kategorier, omtalt i seksjon 5.4, etablerte jeg med bakgrunn i klynger av konseptkoder som hørte sammen, tematiske begreper som kunne bygge opp under kategoriene. Disse temaene har jeg valgt å kalle for underkategorier.

I tillegg til å ha redegjort for første kodesyklus, har jeg samtidig vist hvordan tabeller og diagrammer kan være nyttige redskaper i analysearbeidet. I kvalitativ forskning er det sentralt å være i dialog med datamaterialet, hvor en stiller spørsmål og sammenligner for å forsøke finne mening. I utviklingen av både koder og kategorier, er det derfor viktig å notere egne refleksjoner og tanker i denne prosessen. Dette er hva som gjerne kalles for forskerlogg eller memoer, og er i tillegg til tabeller og diagrammer, et sentralt verktøy i forskningen.

#### **5.4 Memoer**

Som tidligere nevnt, er det ingen forhåndsdefinerte regler for analyseprosessen, hvor forskere utvikler sine egne måter å arbeide på etter ulike anerkjente prinsipper. Det som er viktig, er å være fleksibel og responsiv til datamaterialet, forskningsspørsmålene og den tiden en som forskeren har til disposisjon (Corbin & Strauss, 2015, p. 86). Når en gjør analyser er en altså i interaksjon med datamaterialet, hvor man undersøker, sammenligner, stiller spørsmål, utvikler konsepter og leter etter sammenhenger mellom disse, hvilket i praksis betyr at det foregår en dialog i forskerens sinn (Corbin & Strauss, 2015, p. 107). Memoer kan sees på som skriftliggjøring av dialogen, og foregår i et samspill med koding og utforming av tabeller og diagrammer. Det handler om å tenke ting ut gjennom den analytiske prosessen som dette samspillet er et uttrykk for, for å på denne måten å utvikle, systematisere og dokumentere eget arbeid og forståelse.

#### **5.5 Andre kodesyklus - utvikling av kategorier**

Etter første kodesyklus, hvor jeg hadde redusert konseptkodene til underkategorier, fortsatte jeg å tolke og lete etter mening i datamaterialet. I denne fasen vekslet jeg ikke bare mellom dypdykk på sitatnivå og et samtidig overblikk for å forsøke å se disse i sammenheng med helheten, men også ved å rette blikket tilbake til oppgavens teoretiske rammeverk og overordnede kontekst. Å navngi og

strukturere kategorier hvor datamaterialet skulle inngå på tvers og som en del av helheten var krevende, hvor jeg gjennom flere omganger måtte omstrukturere og omdefinere både konseptkoder, underkategorier og kategorier. Underveis utarbeidet jeg en rekke skisser og visuelle kart, samt at jeg skrev nye ideer og refleksjoner etterhvert som jeg fikk ny innsikt. Igjen var det oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål som var sentrale i måten å forstå materialet på, samtidig som jeg begynte å gå tilbake til Studiebarometerets uttalte intensjoner og hvordan disse kunne sees i sammenheng med disse.

I dette samspillet var det tre tilbakevendende spørsmål som stadig ble tydeligere og manifesterte seg i prosessen, og som etterhvert bidro til valg av endelige kategorier. Det første spørsmålet var med bakgrunn i respondentenes ulike beskrivelser av hvordan Studiebarometerets resultater kunne ha betydning for ulike målgrupper og interessenter. Studiebarometeret som verktøy for kvalitetsutvikling, demokrati og samfunnsnytte, latet til å i stor grad være overskygget av deres oppfatninger om hvilken betydning institusjonenes skår og resultater kunne ha for ulike parter. Jeg stilte meg derfor spørsmålet: *Kan Studiebarometeret og dets resultater blitt et mål i seg selv på bekostning av verktøyets intensjoner og hensikt?*

Som den første av de tre kategoriene analysearbeidet førte frem til, valgte jeg å kalle denne for *når midlet blir målet*. I tabell 5.2 viser jeg et utdrag av kategorien med tilhørende eksempler på sitater, konseptkoder og den ene underkategorien *resultatfokus* slik at leseren gis et innblikk i prosessen fra sitatnivå frem hovedkategori. Utdragene fra tabell 5.2 til 5.4 er ment for å bygge troverdighet til kodingen, hvor oppbygging og argumentasjon for kategoriene i sin helhet vil bli beskrevet i neste kapittel.

### Kategori 1: Når midlet blir målet

Tekst	Intervju	Linjenummer	Konseptkode	Underkategori
Det er jo gjerne da at, litt sånn (3.0), litt av den konkurranse (5.0), konkurranse (2.0) mentaliteten.	A	1786-1788	Konkurranse	Resultatfokus
Jeg kan se for meg at det rangeres mellom andre	D	5996	Rangering	Resultatfokus
Ja de kan jo eventuelt, ser for meg at de bruker det til ehm, hva har de andre skolene	B	3045-3046	Sammenligning	Resultatfokus
Holdt på å si økonomiske konsekvenser, det kan ha konsekvenser for om, færre kommer inn på studiestedet, og derfor blir det kanskje mindre midler, det blir ja, kan i verste, worst case scenario, hende at studiestedet blir lagt ned	D	6889-6893	Økonomi	Resultatfokus
Ehm, skolene får jo et rykte på seg ganske fort, tenker jeg. Ehm, og det, vil man helst skal være så bra som mulig. Ehm, og det Studiebarometeret kan jo være med på å påvirke det i en eller annen grad	D	6730-6733	Markedsorientering	Resultatfokus

Tabell 5.2: Utdrag av kategori 1 med tilhørende eksempler på sitater, konseptkoder og underkategorier

Gjennom respondentenes beskrivelse av både erfaring, bruk og forventninger til Studiebarometeret, ble det mer og mer klart for meg at deres deltakelse kunne forstås som å bare være delvis. Dette ble utledet av deres begrensede kunnskap om Studiebarometeret og verktøyets ulike fasetter, samt deres skildringer knyttet til selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Det kunne med dette virke som om at studentene i liten grad var involvert og først og fremst hadde til oppgave å fylle ut spørreskjema, hvilket ledet meg til følgende spørsmålsformulering: *I hvilken grad uteblir viktige koblinger for kunnskapsoverføring mellom studentene og Studiebarometeret?* Med bakgrunn i dette, valgte jeg å kalle den andre kategorien for *gap mellom deler og helhet*. I tabell 5.3 viser jeg en illustrasjon av kategorien med tilhørende eksempler på sitater, konseptkoder knyttet til



underkategorien *kunnskapstilfang*. Kategorien vil i sin helhet bli beskrevet i neste kapittel.

### Kategori 2: Gap mellom deler og helhet

Tekst	Intervju	Linjenummer	Konseptkode	Underkategori
Bidrar Studiebarometeret til at den kvaliteten er god? Det er veldig vanskelig å svare på uten at man kjenner hele prosessen	A	1603-1605	Involvering	Kunnskapstilfang
Vi har også like dårlig informasjon i forhold til, hva skolen selv, og lærerne, og alt det der, egentlig bruker det til	C	5077-5079	Informasjon	Kunnskapstilfang
Var innom på Studiebarometeret og satte da opp de forskjellige studieretningene	B	2249-2250	Bruk	Kunnskapstilfang
Bli rart for meg...eh, aner jo ingenting om metoden bak	A	1026-1034	Validitet	Kunnskapstilgang

Tabell 5.3: Utdrag av kategori 2 med tilhørende eksempler på sitater, konseptkoder og underkategorier

Datamaterialet ledet også til et siste spørsmål som etterhvert ble utløst som et resultat fra det forutgående. At studentene har en begrenset helhetsforståelse av Studiebarometeret basert på blant annet deres beskrivelse av kunnskap og involvering, gjør at de i liten grad har tatt eierskap til dette. Det samme gjelder deres begrensede handlingsrom for kontroll og hva jeg tolker som en asymmetrisk posisjonering, hvor jeg stilte meg selv spørsmålet: *Hvem er Studiebarometeret for og hvem sin agenda er dette?*

Denne siste kategorien var vanskelig å navngi, da den på mange måter fremstod som en konsekvens av den forrige, samtidig som det var sentrale underkategorier som hørte sammen i denne helheten. Til slutt valgte jeg å kalle denne tredje og siste kategorien for *sentral men ikke i sentrum*. I tabell 5.4 viser jeg en et utdrag av oppbyggingen av kategorien gjennom å vise utviklingen av den ene

underkategorien *posisjonering* med tilhørende sitater og konseptkoder. Også denne tredje og siste kategorien vil i sin helhet bli beskrevet i neste kapittel.

### Kategori 3: Sentral men ikke i sentrum

Tekst	Intervju	Linjenummer	Konseptkode	Underkategori
Jeg bare fikk invitasjon, svar på det greiene her	B	2214-2215	Rolle	Posisjonering
Nei, vi, man for jo håpe at, at hvis det fanges opp noen negative signaler at det blir tatt tak i da	A	946-947	Håp	Posisjonering
Tenkte at det var noe, noe nasjonalt	A	382	Sentralt	Posisjonering
Å få en mening fra dem som har vært der, er mye mer verdifullt enn den som, på en måte prøver å få deg til å dra dit	C	6505-6507	Potensiale	Posisjonering

Tabell 5.4 - Utdrag av kategori 3 med tilhørende eksempler på sitater, konseptkoder og underkategorier

## 5.6 Bruk av programvare for datastøttet analyse - NVivo

CAQDAS - som er forkortelsen for Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software, omtales ofte som *theory-building software*. Dette er et verktøy med mange ulike muligheter for å både krysse, kontrastere, kvantifisere og systematisere koder, og kan være velegnet for å bygge teori med utgangspunkt i slik dette er foreskrevet i forankret teori (Nilssen, 2012, p. 120). For mitt vedkommende hadde jeg ikke erfaring med bruk av dette fra tidligere, men tok utgangspunkt i tidligere anbefalinger omkring nytten et slikt datastøttet analyseverktøy kan gi i kvalitative studier.

Brukererskelen for å komme i gang, oppfattet jeg som relativt høy. Men ved hjelp av godt opplæringsmaterieell fra leverandøren av programmet, gjennomgikk jeg steg for steg parallelt med analysearbeidet. Før jeg importerte tekstfilene med alle fem transkriberte intervjuer, slo jeg disse sammen i et tekstbehandlingsprogram slik at disse ble samlet i ett dokument. Hensikten med dette var å generere unike linjenummer uavhengig hvordan disse senere skulle benyttes i verktøyet. Da dette

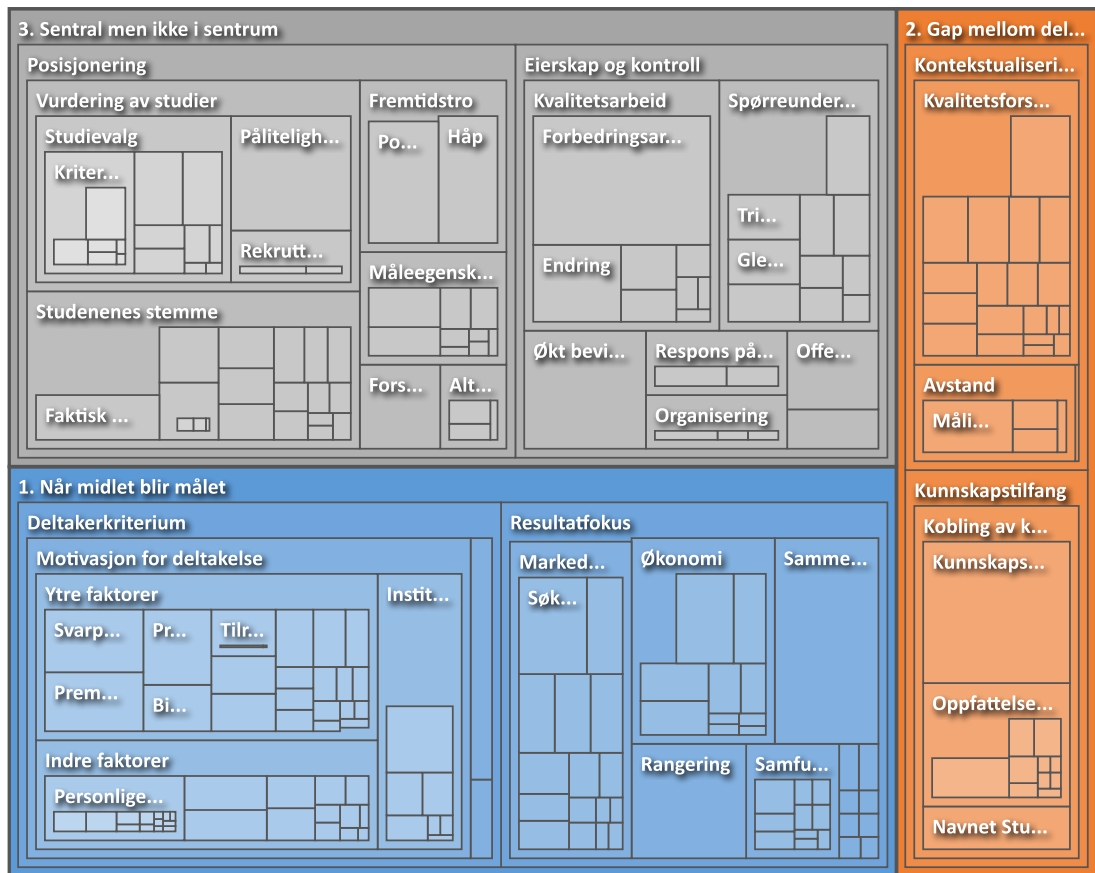
var gjort, delte jeg disse opp igjen i eksisterende fem intervjuer, men nå med tekstlinjer tilsvarende én sammenhengende nummerering fra linje 1 til 7844.

Etterhvert som jeg kom i gang med kodingen, erfarte jeg mulighetene i programmet som gjør det enklere å raffinere og forbedre kodene. Gjennom første kodesyklus hadde jeg svært mange koder, og store deler av det samme datamaterialet hadde i tillegg blitt koblet opp mot flere forskjellige koder. Som uerfaren forsker og med utfordringen knyttet til å håndtere store datamengder, kunne jeg i neste kodesyklus få en oversikt over hvilke koder jeg hadde utstyrt de ulike data med ved å benytte funksjonen *Coding Stripes* (se figur 5.1). Når jeg da parallelt jobbet med å bygge kategorier, kunne jeg samtidig sortere og raffinere de deskriptive kodene fra første syklus. På denne måten ble kategoriene mer presise, samtidig som innholdet i kodene ble mer konsentrerte.

Underveis i analysearbeidet, kunne jeg enkelt eksportere kodene og både skrive disse ut som lister og hierarkisk med koder, konsepter og kategorier. På denne måten fikk jeg en god oversikt over et stort materiale, og kunne derfor også visualisere og flytte rundt på koder i arbeidet med å sammenligne og finne mønstre. En annen fordel var at jeg kunne både se hvor mange referanser og kilder de ulike kodene hadde, slik at styrken og dermed graden av betydning jeg kunne gi de ulike delene av materialet, åpenbarte seg på en relativt oversiktlig måte. For mitt vedkommende ble verktøyet primært brukt til å systematisere og få oversikt som beskrevet, samtidig som jeg også kunne skrive notater og ideer direkte knyttet til de ulike koder, konsepter og etterhvert kategorier gjennom memos. Et eksempel på bruken av funksjonen *Hierarchy Chart*, kan sees i figur 5.2.

En ulempe med bruken av programvaren, er at det ikke er mulig å sammenstille tekst markert med spesifikke farger tilhørende de ulike intervjuene ved eksport. Dette er ikke noe problem så lenge en jobber i plattformen, da det er meget oversiktlig å holde orden på hvilke sitater som tilhører hvilke intervjuer. Men når jeg skal fremstille eksempler i oppgaven hvor det er et poeng å illustrere at funn hvor flere kilder bygger opp under dette, må dette gjøres manuelt ved å for

eksempel spesifikt opplyse om hvilke kilder sitater er hentet fra.



Figur 5.2: Utskrift av Hierarchy Chart fra NVivo som viser koder, konseptkoder og foreløpige underkategorier organisert gjennom kodenenes styrke og hierarkiske plassering et stykke ut i analyseprosessen.

### 5.7 Refleksivitet og studiens troverdighet

En sentral del av analysearbeidet består i å reflektere tilbake på hvem vi er og hvordan vi blir formet og endret gjennom prosessen, samtidig som en er bevisst på egne fordommer og egenskaper med de muligheter dette kan føre med seg av bevisste og ubevisste feil (Corbin & Strauss, 2015, p. 102). *Refleksivitet* er derfor et sentralt begrep, og handler om at en som forsker erkjenner at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av ens subjektive, individuelle teorier (Nilssen, 2012, p. 139). I dette ligger det at jeg ut fra mine egne erfaringer, kunnskap, holdninger og verdier må være bevisst på hvordan disse egenskapene kan bidra til å farge egen forskning i form av blant annet valgte teoretiske perspektiver, interesseområder med bakgrunn i arbeidserfaring og eventuelle forventninger

knyttet til problemstilling. At jeg i denne oppgaven har valgt studentperspektivet handler om at jeg ut fra eget ståsted anser dette som særlig spennende og relevant, da min rolle som administrativt ansatt i utdanningssektoren har vekket en nysgjerrighet knyttet til å få økt kunnskap om hvordan denne gruppen forstår, erfarer og eventuelt bruker Studiebarometeret. Som forsker er jeg i interaksjon med de som jeg intervjuer og påvirker både kontekst og datamaterialet, hvor en slik subjektivitet ikke er noe som må unngås, men som en til enhver tid må være bevisst på og forsøke å forstå effekten av (Nilssen, 2012, p. 140).

Dette handler derfor i stor grad om å underbygge studiens troverdighet gjennom å kommunisere en løpende overvåkning av subjektiviteten på en systematisk måte, hvor jeg i alle deler av arbeidet forsøker å være nøye i beskrivelsen av hvordan jeg har gått frem med begrunnelser for de ulike valg som er foretatt gjennom hele prosessen, med mål om å overbevise leseren om at disse er fornuftige (Nilssen, 2012, p. 140). *Reliabilitet* har med forskningens konsistens og troverdighet å gjøre, ofte forstått i sammenheng med om hvorvidt resultater kan reproduseres av andre forskere (Kvale et al., 2015, p. 250). Selv om en kvalitativ studie imidlertid aldri kan bli gjennomført akkurat på samme måte en gang til, er målet å forsikre leseren om at det som blir gjengitt ikke er feilaktig eller en forvrengning av de faktiske forhold (Nilssen, 2012, p. 141). I denne oppgaven handler det blant annet om beskrivelsen av valgte problemstilling og hvorfor denne ansees som aktuell og relevant, hvilke teoretiske innfallsvinkler og ståsted jeg som forsker innehar, detaljer knyttet til planlegging og gjennomføring av intervjuer, hvilke problemer som har oppstått og hvordan disse har blitt løst, beskrivelse av hvordan datamaterialet har blitt håndtert og analysert, utvikling av egen forståelse i løpet av den tiden forskningsarbeidet har pågått, samt styrker og svakheter ved valgte metode og forskningsopplegg.

Når det gjelder de funn som presenteres i neste kapittel, er dette en gjengivelse av hvordan jeg som forsker fortolker respondentenes beskrivelse av deres erfaringer, og ikke en eksakt gjengivelse av den objektive virkelighet som de er en del av. De ord og det språk som de benytter, er igjen en representasjon av den virkeligheten de selv erfarer, og i intervjusituasjonen er deltakerne og jeg en del av en kontekst som også vil påvirke den interaksjonen som pågår. Arbeidet krever derfor en stor

grad av nøyaktighet og redelighet, slik at de faktiske forhold som har funnet sted i løpet av hele prosessen i størst mulig grad beskrives og gjengis slik at leseren skal kunne oppfatte dette som troverdig. Når jeg nå går over i å beskrive studiens kategorier, vil derfor respondentenes språklige gjengivelser i form av å bruke sitater ikke bare bidra til å sikre at det er deres eksakte beskrivelser, men også være et sentralt virkemiddel for skape troverdighet i den argumentasjon som jeg fører. I denne fasen er det viktig å både være bevisst på hvordan relevant teori som styrker forståelse og argumentasjon rundt kategoriene har sin plass, samtidig som det også er viktig å kunne frigjøre seg fra både teoretisk og praktisk erfaring. Dette slik at kategoriene primært utvikles gjennom hva datamaterialet empirisk danner grunnlag for, hvor teori brukes i ulike deler av dette.

## **6.0 Beskrivelse av datagrunnlag for utvikling av kategorier og presentasjon av undersøkelsens funn**

De tre siste kapitlene henger sammen med hverandre og utgjør en helhet, hvor det i dette kapitlet vil gis en utførlig beskrivelse av studiens tre kategorier og hvordan disse har blitt utviklet. Dette vil jeg gjøre ved å vise hvordan det sorterte datamaterialet generert gjennom fokusgruppeintervjuene har dannet utgangspunkt for utvikling av kategoriene, hvor jeg vil benytte respondentenes ulike skildringer. Jeg vil videre som resultat av dette, også presentere undersøkelsens funn og oppsummere disse med henblikk på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt Studiebarometerets uttalte intensjoner.

I kapittel 7 vil dette tas med videre i lys av teori og andre studier og dertil analyseres og drøftes inngående, for så å løfte dette inn i kapittel 8 som en del av studiens avslutning og konklusjon knyttet til problemstillingen og studiens forskningsspørsmål.

### **6.1 Sammendrag av kapitlet**

I dette kapitlet vil det i seksjon 6.2 gis en beskrivelse av den første kategorien som har fått navnet *når midlet blir målet*, og handler om hvordan Studiebarometerets resultater kan bli et mål i seg selv og hvilke konsekvenser dette kan få i lys av verktøyets uttalte intensjoner knyttet til involvering og deltakelse. Den andre kategorien, *gap mellom deler og helhet*, beskrives i seksjon

6.3 og handler om betydningen av at studenter må tilegne seg nødvendig kunnskap og involveres i tilstrekkelig grad for at Studiebarometerets skal oppleves som meningsfullt og i tråd med dets intensjoner. Den siste kategorien har fått navnet *sentral men ikke i sentrum*, og handler om Studiebarometerets bruk og hvem som legger premissene for dette i lys av dets intensjoner presentert i kapittel 1. Denne kategorien beskrives i seksjon 6.4.

## **6.2 Kategori 1: Når midlet blir målet**

Studiebarometeret er som tidligere beskrevet, et verktøy som har til hensikt å bidra til økt kvalitet, involvering og deltakelse fra studentene, samt å gi nyttig informasjon om studiekvalitet til ulike interessenter i samfunnet. Denne kategorien handler om hvordan verktøyets intensjoner kan komme i skyggen av hvordan studentene beskriver gjennomføring av spørreundersøkelsen og studieprogrammets mål om høy svarprosent, samt hvordan Studiebarometerets resultater vektlegges og hvilke konsekvenser disse kan få gjennom verktøyets nettportal. *Når midlet blir målet*, betyr at Studiebarometeret og deltakelse i seg selv kan bli et mål, heller enn at det er et verktøy som skal bidra til dets intensjoner. Denne kategorien er derfor av betydning for problemstillingen fordi den handler om målforskyvning og hvilke konsekvenser dette kan få, hvilket vil bli drøftet videre i kapittel 7. Jeg vil nå vise hvordan datamaterialet har dannet grunnlag for denne kategorien gjennom dens to underkategorier.

### **6.2.1 Deltakerkriterium**

Gjennomføring av Studiebarometerets spørreskjema var et sentralt tema i mange av intervjuene, og det fremkom rike og mangfoldige beskrivelser av ulike faktorer som kunne være av betydning både for dem selv og andre knyttet til om hvorvidt studenter besvarer undersøkelsen. Dette handlet både om motivasjon relatert til personlige preferanser og profiler, og en rekke ytre faktorer og praktiske forhold. Som en del av disse beskrivelsene i denne underkategorien, er derfor også studentenes skildringer knyttet til innholdet i spørreundersøkelsen sentral. *Deltakerkriterium* handler derfor om samspillet mellom undersøkelsens gjennomføring og innhold, og er av betydning for hovedkategorien både fordi den bidrar til å kaste lyse over Studiebarometerets gyldighet knyttet til studentenes ulike motivasjon for å gjennomføre spørreundersøkelsen og i hvilken grad

innholdet i spørsmålene er relevant. Dette sett i lys av i hvilken grad institusjonen vektlegger høy svarprosent og anser dette som et viktig suksesskriterium som en del av Studiebarometerets resultater med tilhørende målforskyvning og konsekvenser for dets intensjoner.

Allerede i første intervju var svarprosent et sentralt tema, hvor en av studentene uttalte at «sånn som jeg husker så var det vel en konkurranse internt mellom, mellom utdanningsinstitusjonene om ((nøling)) svarprosent og at det var viktig av en eller annen grunn» (linje 87-90). Dette gjentok seg også i andre intervjuer, hvor «det virker som de fleste svarte for å tilfredsstille skolen fordi at, nå må vi bli bedre enn forrige kull, for vi klarer å få høyere prosent enn det, gjør vi ikke det, det var, fokus på hvor høy svarprosent vi klarte å få, så det var på en måte konkurranse om å komme, høyest opp i svarprosent» (linje 4511-4516). I tillegg til at svarprosent er viktig, oppfatter studentene at det også pågår en konkurranse, hvilket fordrer at disse tallene kan sammenstilles for å gjøre sammenligninger. Denne konkurransen gir seg blant annet utslag i hva studentene oppfatter som et høyt trykk fra ansatte, hvor «jeg har oppfattet (1.5), sånn ut i periferien at det har vært mye mas, også, jaja, får bare gjøre det ikke sant. Ja, jeg bare krysset jeg, jeg synes jeg har hørt det også, at jeg får bare gjøre det. Ehm, malet igjennom liksom, nå er jeg ferdig med det» (linje 4416-4420). Videre skildres det om medstudenter som tilsynelatende ikke har tatt undersøkelsen seriøst ved at «jeg så jo den ene gangen som vi ble mast på fordi det var så mange som ikke hadde tatt den, så var det jo flere som satt å bare krysset i vilden sjø i timen akkurat der og da» (linje 4434-4436) og «at du bare forter deg gjennom hele undersøkelsen» (linje 4810-4811).

NOKUT markedsfører Studiebarometeret med at alle studenter som deltar i undersøkelsen er med i trekningen av 30 gavekort på opptil kr 5000,- (bilde 1.1), hvor det som nevnt i første kapittel, også har blitt sendt ut brev fra Kunnskapsministeren til alle institusjoner om viktigheten av å oppnå høy svarprosent. I datamaterialet fremkommer det at det også praktiseres belønning lokalt, hvor svarprosent knyttes til «ja det var liksom det de snakket om først, så det virket som det var litt konkurranse da, og at dere får kake hvis dere er flinke. Og så etterpå fikk vi vite på en måte hva det egentlig, er godt for da» (linje 4762-



4765). «Og da tror jeg faktisk at vi, heh, vi fikk liksom, vi som svarte, flest av oss som svarte, så da ble det pizza og noe greier da. Som feiring, juhu, mange av oss svarte» (linje 3125-3128). Gjennom refleksjoner knyttet til de intervjuene hvor belønning har vært tema, sier studentene at dette ikke har hatt betydning for deres motivasjon for å besvare undersøkelsen, gjennom uttrykk som «nei, nei for meg blir det litt sånn tullete greier. Men ehm, med det, det viser jo at det er viktig for skolen at så mange som mulig fyller den ut» (linje 3143-3145). Samtidig blir det sagt «det kan godt hende det er det som motiverer liksom, at det er ikke fordi at du gjør det for å forbedre og gjør det fordi det er medmennesker, men det er fordi DU får noe» (linje 4799-4802), hvilket kan tyde på at det med stor sannsynlighet også er studenter som gjennomfører undersøkelsen primært for belønningen sin del.

Dette viser at gjennomføringsgrad har et sterkt fokus i Studiebarometeret, både sentralt fra NOKUT sin side og institusjonen som studentene i dette prosjektet har vært intervjuet ved. Men som det blir påpekt, så «er det ikke sikkert det er riktig bilde på hvor mange som FAKTISK er engasjert» (linje 4820). Dette fører oss videre til selve innholdet i spørreundersøkelsen og om hvorvidt den bygger på studentenes ønsker og behov. Allerede i første intervju, svarte en av studentene «Jeg husker INGENTING av spørsmålene. Hva var det egentlig det dreide seg om, men jeg husker at jeg svarte på det» (linje 10-12), etterfulgt med en kommentar fra en annen student «eh, men jeg er litt enig at jeg husker veldig lite av de spørsmålene som faktisk ja, var der» (linje 17-18). I ett av de andre intervjuene, utspilte følgende kort samtale seg mellom fire av studentene: «C: Husker ikke så( I: Nei ikke jeg heller( L: Nei jeg husker at ( SE: Tok litt tid» (linje 4887-4891). At flere av studentene, også på tvers av fokusgruppene, i liten grad husker spørsmålene, kan være et tegn på at spørreundersøkelsen i liten grad reflekterer hva de er opptatte av. Imidlertid må det bemerkes at intervjuene ble gjennomført omlag 4 måneder etter Studiebarometerets deltakelse var avsluttet, samtidig som det må sies å være relativt oppsiktsvekkende at så få kunne gjenfortelle hva spørreundersøkelsen handlet om. I ett av intervjuene, svarte en av studentene litt senere i tilknytning til samme tema at «husker nå at det var sånne spørsmål om eh, bruker du biblioteket og de mulighetene som ligger der for eksempel var en greie» (linje 2805-2807). At studentene foretrekker dialog og en mer kvalitativ tilnærming for å gi tilbakemelding, kan i denne sammenheng

forstås med «jeg husker ikke spørsmålene, men eh, jeg husker at hvor, hvor de spurte om tekst, så skrev jeg, jeg prøvde å skrive så utfyllende som mulig» (linje 4353-4355).

I denne seksjonen har jeg vist hvordan data støtter opp underkategorien *deltakerkriterium*, med funn som viser at studentenes egen motivasjon for gjennomføring av spørreundersøkelsen kan overskygges av ytre press, belønning og institusjonens ønske om høy svarprosent. Dette har betydning for Studiebarometerets gyldighet, hvor svarprosent kan bli et mål i seg selv som kan gå på bekostning av dets intensjoner. I tillegg er det grunn til å stille spørsmålsteget til i hvilken grad studentenes vurdering av undersøkelsens innhold og relevans får betydning med et slikt fokus, hvilket vil bli drøftet nærmere i neste kapittel.

### **6.2.2 Resultatfokus**

Denne underkategorien handler om studiens funn knyttet til studentenes skildringer om resultatenes bruk og betydning, og ble utviklet gjennom konseptkodene konkurranse, rangering, sammenligning, samt konsekvenser og markedsorientering. Alle konseptene så ut til å handle om det samme, nemlig betydningen av oppnådde resultater og hvordan disse står i relasjon til andre institusjoners prestasjoner på Studiebarometeret. Dette har betydning for kategorien *når midlet blir målet*, hvor sammenstilling av resultater og rangeringen mellom disse i samfunnets søkelys kan bli et mål i seg selv. Når en av studentene sier «de vil ha høye skår og de (1.5), tenker at det blir målt, og da vil vi bli flinke på det og det er kanskje fornuftig» (linje 2622-2624), så handler dette om refleksjoner knyttet til hvordan institusjonen forholder seg til betydningen av at de blir målt, hvor «man ehm (1.5), satser på å gjøre studentene fornøyde med de tingene som måles ((humring)), så får man jo (2.0), ser det jo bedre ut» (linje 2472-2474), hvor «utdanningsinstitusjonene, ehm (2.0), får litt press, de vet at de blir målt da. Og det blir synlig utad da, holdt på å si kundene deres» (linje 2481-2483). Det blir også oppfattet at institusjonene står i konkurranse med hverandre, hvor «ja de kan jo eventuelt, ser for meg at de bruker det til ehm, hva har de andre skolene» (linje 3045-3046) og «litt sånn elementer av konkurranse og salg, å vinne studentenes gunst og sånn» (linje 3381-3382) hvor «det er jo, det er veldig

mye konkurranse med skolene, det er veldig sånn, det er et press og et krav» (linje 4126-4127).

Som tidligere beskrevet har Studiebarometeret vært relativt hyppig omtalt i ulike medier. Det offentliges søkelys på resultatene kan bidra til institusjonenes omdømme, hvilket betyr at Studiebarometeret kan oppfattes som «en sånn omdømme status greie» (linje 973) hvor «presse skriver om at \*studenter tilhørende en type utdanning\* er fornøyd, som jeg tror kanskje jeg har lest ((latter)) etter studiebarometerundersøkelsen, så det er klart det er bra for \*navn på type institusjon\*» (linje 1106-1110), bidra til et økt resultatfokus hvor «de er jo avhengige av at svarene er gode da» (linje 676). Eller som en av studentene sier, «det er sant det, og så lenge man slipper negativ omtale i hvert fall» (linje 171-172), er utsagn som kan forstås dit hen at resultatenes konsekvens utad er av stor betydning for institusjonene. «Så lenge utdanningsinstitusjonen man er på beveger seg i den grå massen» (linje 167)». Mer eksplisitt uttrykker en av studentene at «jeg oppfatter det mer som, som en sånn nesten, kommersialisering av skole, høyskole, høyere utdanningsinstitusjoner, hvor dem liksom skal knuffe litt på, vi er aller best» (linje 4142-4145).

Å tiltrekke seg de dyktigste studentene skildres av respondentene som viktig med tanke på økonomiske konsekvenser, hvor en kan stå i fare for at fokus på resultater og tall prioriteres foran tiltak som har til hensikt å skape faktiske forbedringer. Dette gav seg uttrykk gjennom flere refleksjoner som «har det ikke noe med, antall studenter å gjøre, altså hvis du får en dårlig søkemasse, så ryker det vel noe, subsidiering fra staten og sånn, vil jeg tro. Kontra hvis du har masse søkere, og fyller alle studieplassene og sånn» (linje 4583-4586), og «om de ikke får nok søkere, så blir det jo færre studieplasser, og det betyr mindre penger for skolen. Og til slutt så risikerer du jo da at hele studieretningen blir lagt ned» (linje 2946-2949). Hvilke økonomiske effekter resultatene kan ha, er studentene imidlertid ikke samstemte om, «og hvis ting blir for bra så vil kanskje noen som sitter på ressursiden si at det er FOR bra. Så kan man trekke tilbake noen ressurser og vipps så sitter vi 50 studenter inne i klasserommet» (linje 439-442).

Funn oppsummert fra denne underkategorien, viser i hvilken grad studentene

vurderer undersøkelsens resultater som viktige for utdanningsinstitusjonene. De er av den oppfatning om at institusjonenes prestasjoner er av stor betydning, og at disse både måles og sammenlignes av andre. Resultatene kan ha betydning for blant annet omdømme, budsjettildeling og søkere, hvor dårlige resultater kan få negative følger langs ulike dimensjoner, hvor graden av institusjonenes resultatfokus som følge av hvordan de vurderer disse i relasjon til deres omgivelser, kan føre til at undersøkelsens måleindikatorer og dermed Studiebarometeret i seg selv blir et mål.

Jeg har nå i sin helhet beskrevet den første kategorien gjennom underkategoriene *deltakerkriterium* og *resultatfokus*, og vil vende tilbake til disse for videre drøfting i kapittel 7. Det er nå klart for å presentere kategori 2 som jeg har valgt å kalle *gap mellom deler og helhet*.

### **6.3 Kategori 2: Gap mellom deler og helhet**

Vi har nå sett hvordan kategorien *når midlet blir målet* har blitt utviklet gjennom undersøkelsens datamateriale og funn. Kategori 2 står i et forhold til de to andre kategoriene, og selv om dette er selvstendige kategorier, henger de sammen og danner en helhet. I denne seksjonen vil jeg beskrive hvordan kategorien *gap mellom deler og helhet* har blitt utviklet gjennom analysen.

*Gap mellom deler og helhet* handler om relasjonen mellom studentene og Studiebarometeret, og på hvilken måte ulike forhold er av betydning for denne. Det er disse forholdene denne kategorien handler om, hvilket er av betydning for oppgavens problemstilling fordi det belyser i hvilken grad studentene involveres i Studiebarometeret og hvordan de forstår dette. Denne kategorien beskrives gjennom underkategoriene *kunnskapstilfang* og *kontekstualisering*.

#### **6.3.1 Kunnskapstilfang**

Et gjennomgående tema i alle intervjuene var knyttet til studentenes informasjon om Studiebarometeret. Dette ledet til underkategorien *kunnskapstilfang*, og handler om hvordan informasjon og kommunikasjon som sentrale bestanddeler for fullverdig deltakelse i Studiebarometeret kan glippe eller ikke ser ut til feste seg ved studentene. Respondentene i denne undersøkelsen har en mer eller mindre

samstemt forståelse av at Studiebarometeret er en spørreundersøkelse hvor studenter gis mulighet til å vurdere og gi tilbakemelding om eget studium knyttet til kvalitet og trivsel, men ut over dette aspektet uttrykker de en varierende innsikt og forståelse. Som en av studentene beskrev det, «vi har, ehm dårlig informasjon om hva Studiebarometeret egentlig ER, men vi har også like dårlig informasjon i forhold til, hva skolen selv, og lærerne, og alt det der, egentlig bruker det til» (linje 5076-5079). Kunnskapstilfang handler derfor også om prosessen rundt Studiebarometeret og i hvilken grad de har ervervet kunnskap om helheten og blitt tilstrekkelig involvert i denne. «Jeg vet ikke noe om den, hva som skjedde etter at jeg svarte på det jeg» (linje 5723-5724), og «jeg er ikke sikker på hvordan...sånn, sluttvurderingen foretas om Studiebarometeret bare er én fakta inn i, i, én analyse eller om det er den eneste, det er jeg ikke helt sikker på» (linje 1194-1197). En annen uttrykker «jeg er vel litt sånn at jeg er veldig nysgjerrig på hvorfor disse spørsmålene er laget og hva er det de holder på med, hvorfor skal jeg svare på det her, og hva er, hva er tanken bak og sånn» (Linje 3334-3337). Disse utsagnene sier noe om behovet for kunnskap, samtidig som de også impliserer både en viss skepsis til hva resultatene skal brukes til og hvem som kan nyttiggjøre seg av disse.

Kunnskapstilfang knyttes også opp til selve deltakelsen og dens validitet med hensyn til hvordan undersøkelsen gjennomføres. I første kategori ble det beskrevet hvordan studentene opplever et høyt trykk for at de skal delta med tanke på blant annet å bidra til høy svarprosent, hvor enkelte muligens ikke tar undersøkelsen seriøst men bare ønsker å bli ferdige slik at maset om deltakelse og høy svarprosent skal opphøre. Sett i sammenheng med denne kategorien, kan økt kunnskap om Studiebarometeret bidra til at useriøs gjennomføring forhindres dersom «ehm, jeg tenker at hvis man ehm, blir fortalt hva dette skal være godt for (1.0), så har det en hensikt som du sier, å gjøre det, og det tror jeg er en slags drahjelp for å få folk til å svare på det på en ordentlig måte» (linje 4663-4666).

Denne problemstillingen kan oppsummeres og videreføres gjennom denne studentens resonnement: «Og hva det går ut på, og hvem det er til nytte for liksom, altså, hvis jeg kan ehm hjelpe noen som kommer etter meg, så gjør jeg jo gjerne det. Og hvis det betyr at studiet mitt, fremover blir, hvis de har sett på den

undersøkelsen og ser at, oj, de var ikke så fornøyd med disse tingene. Kanskje vi skal gjøre noe med. Hvis jeg hadde liksom, ehm, jeg er jo et pliktoppfylgende menneske, så jeg gjorde det jeg skal, men ((humring)), jeg tror mange andre hadde kanskje hatt godt av å vite, på mitt studie i hvert fall, hva det EGENTLIG var. Og ikke liksom bare, kom igjen - svar på det, kom igjen, gjør det. Bare få det gjort» (linje 4453-4463). Kunnskapstilfang henger derfor i denne sammenheng også sammen med hvordan studentene har utviklet egen forståelse av Studiebarometeret, både knyttet til forventninger og potensiale for bruk, samt hvordan det kan bidra til økt motivasjon for å gjennomføre undersøkelsen. «Herregud, jeg visste ikke hva Studiebarometeret var før jeg kom hit. Jeg tenker at Studiebarometeret er kjempebra ((latter)), hvis det blir brukt riktig» (linje 4667-4669) og «jeg har ikke fått så mye informasjon om det heller, også med god informasjon, så er det jo lettere å svare. For da skjønner man at man gjør noe nyttig» (linje 4640-4641).

Tre av studentene hadde benyttet nettportalen til Studiebarometeret før de søkte opptak til studier, hvor «jeg mener at jeg brukte det faktisk når jeg vurderte om jeg skulle gå på dette studiet» (linje 44-45), «jeg føler at jeg fikk hjelp til å velge da» (linje 3630-3631) og «det synes jeg var egentlig veldig greit å ha tilgang på, når jeg først skulle velge meg et studie» (linje 2260-2261), hvor «jeg var innom på Studiebarometeret og satte da opp de forskjellige studieretningene...opp mot hverandre og sammenlignet» (linje 2249-2251). Bare et fåtall av de øvrige studentene var oppmerksomme på at det var en sammenheng mellom undersøkelsen og en åpen publisering av resultatene, men når de ble gjort oppmerksom på dette i løpet av intervjuet, ble dette av enkelte ansett som nyttig, mens andre var mer kritiske til portalens troverdighet ut fra blant annet hvordan de selv hadde erfart gjennomføringen av undersøkelsen ved sitt studie. «Jeg ville ikke ha brukt det, altså (3.0) det måltallet som kommer fra Studiebarometeret til å vurdere to skoler opp mot hverandre. Det ((nøling)) blir rart for meg...eh, aner jo ingenting om metoden bak» (linje 1026-1034), «men det er jo noe med usikkerheten i svarene da» (linje 3588-3589) og «Altså for å ta en analog da, altså om man går inn på IMBD og ser på karakterene på (2.5) filmer. Så ligger Gudfaren veldig høyt oppe (2.0), og det er en veldig dårlig film ((latter)). I min mening» (linje 1775-1778). De som var positive mente likevel at dette ikke ville

være av stor betydning for deres studievalg, men mer som en bekreftelse eller et supplement, hvor en av de som hadde benyttet portalen beskrev dette som at «det var nå liksom greit å se at studiet hadde fått bra tilbakemeldinger» (linje 58-59). Årsaken for at dette ikke ville være veldig relevant for de fleste, handlet om egen livssituasjon og begrensninger knyttet til egen mobilitet, hvor «man velger jo selvfølgelig det beste studiestedet man KAN, men det er jo mange som ikke ønsker å flytte så langt» (linje 6327-6328) og «hvis det var fritt frem å velge, og, og, og Studiebarometeret kunne gi meg en pekepinne...så hadde jeg kanskje vurdert det» (linje 4386-4389).

At studentene i størst mulig grad tilegner seg kunnskap om Studiebarometeret som helhet og på hvilken måte dens resultater vil bli brukt, vil med bakgrunn i beskrivelsen over, også være av betydning både for dens bruk, validitet og studentenes egen motivasjon for spørreundersøkelsen.

I denne seksjonen har jeg redegjort for hvordan datamaterialet har ledet vei til *kunnskapstilfang*, hvor funnene fra denne kategorien indikerer i hvilken grad kunnskap har betydning for koblingen mellom studentene og Studiebarometeret, og på hvilken måte dette er sentralt for at de skal gis muligheten til å forstå helheten og involveres mer enn bare deler av prosessen gjennom å besvare undersøkelsen. Kunnskapstilfang i relasjon til *gap mellom deler og helhet*, handler altså om nødvendige koblinger som kan bidra til at det ikke oppstår et for stort gap mellom studentene og Studiebarometeret og dets intensjoner. Dette fører oss over til neste underkategori som også er av betydning for å forhindre et slikt gap.

### **6.3.2 Kontekstualisering**

Kunnskapstilfang beskriver betydningen av tilgjengelighet og innhold knyttet i informasjon, samt hvordan denne informasjonen formidles og bearbeides av studentene. At mange av studentene i liten grad kan gjengi hva de vet om Studiebarometeret og hva undersøkelsen spør om, handler ikke nødvendigvis bare om mengde informasjon, men også om i hvilken grad den kan sies å være tilpasset slik at den når studentene og oppleves som relevant og nyttig innenfor deres kontekst og studiehverdag. I underkategorien *kontekstualisering* vil vi se nærmere på hvordan studentene har tatt til seg Studiebarometeret og dets intensjoner,

forstått som hvordan de tolker og forstår dette. Dette er av betydning for *gap mellom deler og helhet* fordi manglende kontekstualisering betyr at Studiebarometeret i begrenset grad har en form og et innhold som treffer dem det primært er laget for, altså studentene.

En viktig faktor for at innhold i kommunikasjon som overføres skal forstås, er at den som mottar informasjon vet hvem som er avsender av et budskap. Som vi allerede har sett i forrige seksjon om *kunnskapstilfang*, så har studentene mangelfull kunnskap om Studiebarometeret. En del av denne manglende kunnskapen, henger derfor også sammen med at «jeg vet rett og slett ikke hvor det kommer fra» (linje 81). Dersom studentene ikke vet hvem de egentlig svarer til, har dette også betydning for kontekstualisering og deres forståelse. Hvem studentene oppfatter at Studiebarometeret kommer fra, er i stor grad basert på individuelle tolkninger gjennom et vidt spenn av forslag som «jeg tenkte det var noe, noe nasjonalt eh» (linje 382), «om det er en del av et eller annet forskningsprosjekt, et eller annet sted» (linje 293-294), «jeg tenkte på det når det demrer litt at det var litt sånn jeg svarer på en måte til foreleserne mine. Ehh ((latter))» (linje 367-369), «over internett ((latter)). Fra eteren» (linje 2210), «jeg husker ikke vet du, er det NOKUT kanskje da, kan gjette på, er det, kan det være eller» (linje 2210-2212) og «det kan brått være fra Studentparlamentet» (linje 7019-7020).

Også navnet *Studiebarometeret* har studentene ulike oppfatninger av, og følgelig legger de ulike tolkninger og forståelser i dette. «Det høres ikke ut som noe som kommer fra Kunnskapsdepartementet...nettopp, nettopp, det er, jeg er helt enig...det skal liksom, det er på en måte sånn hipsterfisert utgave av noe som er veldig alvorlig kanskje da» (linje 5897-5902), «tipper det er sånn mote, moteord. Akkurat som innovasjon og sånn, ååå, innovasjon ja ((med lys stemme)), det er sånn moteord. Men det er jo litt kult og» (linje 5935-5937), «virker litt sånn useriøst egentlig. Jeg vet ikke hvorfor, jeg bare synes det var litt sånn, litt sånn mer sånn tullete» (linje 5894-5896) og «sånn ordentlige saker da. Eller hva skal jeg si. Sånn, sånn den type undersøkelser og resultater og, kanskje litt politikk i det. Jeg vet ikke jeg» (linje 7817-7820). Videre tolker studentene navnet og følgelig dets funksjon ut fra dette som «barometer er jo, da måler du jo noe...da



tenker jeg det gir en sånn nøyaktig verdi av, kvaliteten på studiet da. I og med at det heter Studiebarometeret» (linje 6834-6839), «så liksom, hvor det trykker da... hvor det trykker på studentene, hvor studentene trykker» (linje 5929-5932), «temp på studentsamskipnadens partyfaktor liksom» (linje 5919) og «for å måle trykket...så det er en øyeblikksmåling tenker jeg» (linje 2091-2093).

Som det fremkommer i disse utsagnene fra studentene, oppleves ingen konsis fortolkning av hvem Studiebarometeret kommer fra og på hvilken måte navnet impliserer hva det er. De har med andre ord ikke et felles referansepunkt som utgangspunkt for hvordan dette skal forstås og brukes, hvilket er av betydning for å være involvert som en del av helheten. Måten dette bidrar til utfordringer knyttet til å kontekstualisere Studiebarometeret, ble også uttrykt gjennom «det er på en måte, jeg vet, kan ikke forklare hvor, men jeg synes nok ikke, jeg kan ha noe bedre forslag, men jeg er ikke helt sikkert på at det er et bra navn, for når det kom i min mailboks, så var jeg ikke helt sikker på hva jeg skulle gjøre» (linje 2134-2137) og «det var derfor jeg var litt i tvil og, om det var seriøst eller ikke seriøst. For at VAR det styrt ovenfra, eller VAR det noe som dere liksom hadde funnet på» (linje 5906-5908). Dette oppsummerer utfordringen knyttet til hvordan navnet fungerer som markør for kommunikasjon både i forhold til hva Studiebarometeret er og hvem som er avsender, samt på hvilken måte dette har betydning for hvordan studentene kontekstualiserer og forstår dette. Med andre ord er både avsender og navnet av betydning for kontekstualisering.

Konseptkoden *kvalitetsforståelse* ble gradvis utviklet som resultat av hvordan studentene i ulike sammenhenger uttrykte sin forståelse knyttet til både begrepet kvalitet og hva som er viktig for dem i relasjon til egen studiehverdag. Hvordan de forstår dette har derfor også betydning for *kontekstualisering*, da kvalitet er et sentralt begrep knyttet til Studiebarometeret. At studentenes stemme har fått økt betydning som en del av institusjonenes kvalitetsarbeid, betyr at vi også må vite hva studentene er opptatte av og hvordan de forstår og tolker dette. Det faktum at studentene oppfatter at Studiebarometeret har noe med kvalitetsbegrepet å gjøre, uttrykkes gjerne noe nølende som «jeg husker ikke akkurat hva det var, kanskje det var noe med at det kan føre til økt kvalitet på studiene, kanskje det...kan også føre til at, ehm kvaliteten på studiene blir høyere, men spørrs hvordan man måler

kvalitet da» (linje 2687-2692), «kanskje de bruker det til å, ehm ((nøling)), måle, altså de ser det som et kvalitets ehm, mål» (linje 3075-3076), «kan jo være (2.0), opplevd kvalitet blant studentene så klart, det, det blir vel målt i Studiebarometeret» (linje 2694-2695) og «det handler vel om å vurdere kvaliteten på det studiet man går på» (linje 14-15). Hva kvalitet betyr for studentene er imidlertid ulikt, hvor «jeg tenker på kvalitet som et sånt, ehm (3.0), ja veldig komplekst begrep da, som er veldig åpent da. Det spørres hva man legger i det, og det vet jeg ikke om de har definert hva det er, men jeg tenker sånn, veldig fokus på en OPPLEVD kvalitet her da» (linje 3440-3444), og «ja, det blir litt vanskelig å (2.0), forstå det. Eller ((humring)), synes jeg da. Det er liksom, det har så mye, det , er så bredt. Jeg vet ikke» (linje 7604-7606). Det kan virke som at studentene i liten grad har et konsist forhold til kvalitet som et relevant begrep knyttet til Studiebarometeret, hvilket kommer sterkere til uttrykk gjennom deres respons på dets intensjoner som omhandler at Studiebarometeret skal bidra til å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning. «Høres fornuftig ut. Synes jeg ((latter))» (linje 1520), som blir etterfulgt av «for meg så er det sånn ehm, bullshit bingo vi begynner på nå...det er politisk korrekt i alle fall» (linje 1522-1524), viser at variasjonen er stor i hvordan kvalitet og kvalitetsutvikling for den enkelte er av betydning. På hvilken måte Studiebarometeret eventuelt kan bidra til økt kvalitet, svarer en av studentene at «det er veldig vanskelig å svare på uten at man kjenner hele prosessen» (linje 1604-1605), hvilket viser hvordan dette også henger sammen med *kunnskapstilfang* som ble omtalt i forrige seksjon.

Jeg har i denne seksjonen vist hvordan undersøkelsens datamateriale knyttet til kontekstualisering har blitt utviklet gjennom betydningen av hvem som er avsender, navnet på undersøkelsen og studentenes forståelse av kvalitet. Dette henger også sammen med *kunnskapstilfang* som ble beskrevet i forrige seksjon, hvor det kan tyde på at Studiebarometeret i begrenset omfang kan sies å være kontekstualisert. Resultatet er at for disse studentene kan de oppleves som til en viss grad å være fremmedgjort ovenfor Studiebarometeret, hvilket støtter opp under kategorien *gap mellom deler og helhet*, ved at dette skaper et ytterligere gap mellom intensjon og praksis.

## 6.4 Kategori 3: Sentral men ikke i sentrum

Kategorien *gap mellom deler og helhet*, er beskrevet gjennom ulike forhold som er av betydning for relasjonen mellom studentene og Studiebarometeret med henblikk på i hvilken grad de kan sies å være involvert i dette. Dette leder oss over i spørsmålet knyttet til hvilken posisjon studentene har knyttet til Studiebarometeret og tilhørende prosesser og hvem som har eierskap og kontroll over dette.

### 6.4.1 Posisjonering

Funn relatert til *kunnskapstilfang*, uttrykker følgelig mangel på kontekstualisering av Studiebarometeret og dets intensjoner, hvor «vi har jo tenkt at kanskje det er en løs undersøkelse som bare (2.0), kommer av seg selv» (linje 4656-4657), «det høres ut som det er noe, noe statlig affære» (linje 82), og «jeg bare fikk invitasjon, svar på det greiene her» (linje 2214-2215) bygger opp under *posisjonering*. Dette handler om studentenes rolle og hvordan denne rollen utspiller seg i samspill med andre aktører.

Studentenes begrensede kunnskap om Studiebarometeret, ser ut til å skape uklarhet både til egen rolleforståelse og forventninger. Som resultat av dette hadde studentene en oppfatning om at Studiebarometeret ikke primært er institusjonens initiativ, men at «man ønsker å måle det man har fått krav om å måle» (linje 1972-1973). Dette kravet kommer fra «politiske aktører da, hva heter disse, Kunnskapsdepartementet eller et eller annet sånt noe, som har satt det i gang» (linje 3325-2237), hvor «jeg tenkte at det var noe, noe nasjonalt» (linje 382), «en eller annen studieadministrasjon ((humring)), det er noe, det er litt sentralt, er det ikke det?» (linje 2167). Studentene opplever ut fra dette at de er invitert til å delta slik at myndighetene kan «sjekke om kravene er innfridd, og et av kravene er sikkert også å gjennomføre årlige undersøkelser» (linje 1346-1352), «noen sentrale skal gå gjennom dette her sånn» (linje 393) og «at det er en kontroll av den enkelte institusjon» (linje 1339), hvilket kan føre til at studentene opplever uklare forventninger til institusjonen dersom dette forstås som et sentralt og ikke lokalt tiltak som er forankret på den institusjonen de studerer ved.

Studentene anser imidlertid sin stemme i relasjon til Studiebarometeret som

legitim, hvor «det er jo noe med hvordan studenter faktisk opplever å gå på skolen» (linje 2228-2229), «det blir jo en oversikt over hvordan det faktisk ER» (linje 7120-7122) og «å få en mening fra dem som har vært der, er mye mer verdifullt enn den som, på en måte prøver å få deg til å dra dit» (linje 6505-6507). Dette står samtidig i kontrast til beskrivelsen over knyttet til deres forståelse om at «det er helt sikkert noe som er ønsket fra staten til syvende og sist» (linje 6049-6050) og «kan vel hende vi har fått det tredd litt nedover hue» (linje 2367), hvilket vitner om at dette spenningsforholdet har betydning for studentenes rolle og i hvilken grad og på hvilken måte deres stemme kan komme til nytte.

En av studentene sier «jeg vet jo ikke hva de har brukt det til. Altså de har jo ikke sagt noen ting om det, og det har jo ikke skjedd noen endringer heller som, har kommet til følge av den da. Som jeg vet» (linje 5115-5118). Det var én av studentene i ett av intervjuene som hadde vært i møte med ansatte, hvor vedkommende som tillitsvalgt var blitt involvert for gjennomgang av resultater. Studenten fortalte at «vi gikk veldig sånn nøye gjennom resultatene etterpå, fordi eh, altså mitt kull hadde gått ned litt fra kullet i fjor...vår emneansvarlig var veldig interessert i på en måte hva som hadde endret seg da...det på en måte kom ikke noe med seg da...de tingene som vi sa vi var misfornøyde med...ja det kan vi ikke gjøre noe med...da på en måte har det jo på en måte ikke noe hensikt likevel» (linje 3956-3968). Denne skildringen ble kommentert fra en av de andre studentene med «jeg visste tydeligvis ikke hva det egentlig gikk ut på en gang før du sa det nå...Så, eller hva som var hensikten da. At det ikke var for oss, men for ehm, kanskje helt de som kommer, eller som eventuelt skal inn da» (linje 3981-3986). Her er studentene posisjonert med en rolle hvor de først og fremst bidrar til å bevare spørreundersøkelsen. Selv om det kan være mange grunner til at det som studentene er misfornøyde med ikke følges videre opp, fremkommer det at studenten opplever at de ansatte er mer interessert i årsaken til dårligere resultater enn å ivareta studentenes behov knyttet til forbedring. Dersom institusjonen ikke tar eierskap til Studiebarometeret og følger dette opp gjennom involvering, indikerer disse funn at et verktøy som har til hensikt å styrke studentenes stemme, istedenfor posisjonerer studentene til passive deltakere i kontrast til NOKUT's intensjoner om studentdeltakelse og involvering. Studiebarometeret kan vise i hvilken grad studentene er fornøyd med ulike aspekt ved utdanningen, men det er

viktig å erkjenne at resultatene i seg selv ikke kan si noe om *hvorfor* studentene er fornøyd eller mindre fornøyd.

Vedkommende som hadde vært i dialog med institusjonen, reflekterte videre rundt erfaringen med «når vi kommer med ting vi ønsker kunne vært bedre da, og fått beskjed om at sånn er det bare. Så blir det jo sånn at man heller da egentlig ikke gidder å delta på sånne ting, senere da tenker jeg, at man ikke tar det seriøst de resultatene som kommer frem» (linje 4097-4101). En vil med bakgrunn i en begrenset oppfølging av Studiebarometeret derfor også kunne stå i fare for å påvirke det lokale studentdemokratiet, eksempelvis knyttet til gjennomføring av emneevalueringer hvor en da har erfart at deres tilbakemeldinger ikke gir reell innflytelse.

Konseptkoden *håpefull og passiv* utvider i denne sammenheng forståelsen av studentenes posisjonering, da deres manglende erfaring og innsikt i hvordan resultater vil bli brukt, kommer til uttrykk i en rasjonell tro på disse vil bli benyttet på en hensiktsmessig måte. Dette uttrykkes blant annet som at «man må jo håpe at, at hvis det fanges opp negative signaler at det blir tatt tak i da» (linje 937-938), «men jeg håper jo at skolene virkelig ser på hva de for noe svar og eventuelt forbedrer seg» (linje 3303-3305) og «...det var emneevalueringen ja. Så hvis Studiebarometeret er ENDA viktigere, så håper jeg også at de tar det, hm, like alvorlig» (linje 5289-5291). At studentene i begrenset omfang blir involvert i prosesser etter gjennomføring av undersøkelsen, og da særlig med tanke på bruken av resultater som kan være av betydning for dem selv og deres studiesituasjon, betyr at de til en viss grad har forventninger til at resultatene blir brukt, men at de ved å uttrykke seg gjennom en form for håp, implisitt viser at de ikke har reell innflytelse i videre prosess, men først og fremst forholder seg avventende. Et resultat av dette er at de inntar en passiv og tilbaketrukket rolle, forstått som at de har bidratt med det de har fått mulighet til å bidra med, nemlig å fylle ut spørreundersøkelsen, og dermed ikke lenger er i en posisjon hvor de gis mulighet til å delta. Denne kategorien handler om hvem studiebarometeret er for og hvem som sitter i Studiebarometerets førersetet, hvor det med bakgrunn i NOKUT's intensjoner er studentene som er i sentrum. Deres stemme er viktig og kan bidra til forbedringer, hvor det her er grunn til å stille spørsmålstegn til om de er i

realiteten er i en slik posisjon. Studentene er sentrale men ikke nødvendigvis i sentrum, hvor de har innflytelse men kun når de blir gitt mulighet. Og da først og fremst når det kommer til å gjennomføre undersøkelsen.

Et annet aspekt knyttet til posisjonering handler om selve innholdet i Studiebarometerets spørreundersøkelse. At studentene ikke har innflytelse over dagsorden er imidlertid ikke å forvente i denne sammenheng. Det som derimot er interessant for oppgavens problemstilling, er på hvilken måte studentene oppfatter at deres stemme gjennom spørreundersøkelsens form gjengis, adresseres og hvilken egenskap denne gis. Funn knyttet til dette ble i analysens tidlige fase tildelt konseptkoden *måleegenskap*, hvor undersøkelsen oppfattes som «en litt sånn pulsmåler» (linje 29) og «en øyeblikksmåling» (linje 2093). Her posisjonerer studentene seg med begrenset innflytelse, hvor deres svar har «en veldig kort validitetsperiode» (linje 2102-2103). Utsagn som «jeg tenker jo at det er en veldig bra kilde jeg til å lodde stemningen litt» (linje 2304-2305) og «det er jo en temperaturmåling på høyere utdanningsinstitusjoner i Norge» (linje 5312-5313) underbygger dette gjennom at deres bidrag gjennom å besvare spørreundersøkelsen er av en overfladisk og generell karakter med begrenset betydning, hvor flere samtidig også var skeptiske til slik undersøkelsers validitet, hvor «det jo noe med usikkerheten i svarende da, på sånne kvantitative undersøkelser» (linje 3588-3589).

Skepsis til slik kvantifisering og aggregering av resultater ble blant annet uttrykt gjennom refleksjoner som «når det blir en så stor gruppe som tar undersøkelsen da, så tenker jeg at (2.0), hva hjelper det egentlig for, ehm oss som går her da» (linje 6144-6146). Dette utsagnet kom fra en respondent som hadde valgt å ikke besvare undersøkelsen, hvor undersøkelsen altså forstås som for stor og generell til at den har betydning for at studenten ser hensikten med å delta. I dette eksempelet har studenten derfor posisjonert seg helt utenfor Studiebarometeret, hvilket står i kontrast til dets uttalte intensjoner.

Funn oppsummert fra denne underkategorien, viser at studentene opplever å være i en posisjon hvor de har en legitim stemme, men at denne gjennom et verktøy som Studiebarometeret først og fremst benyttes til et statistisk rapporteringsformål

og som oppleves å ikke være et initiativ som kommer fra institusjonene selv. Deres posisjonering henger sammen med i hvilken grad de opplever at resultatene kommer til nytte for dem selv i form av forbedringer, samt i hvilken grad de blir involvert i eventuelle prosesser og dialog knyttet til dette. Et for sterkt fokus fra institusjonens side på å sammenligne resultater og svarprosent, skyver deres posisjon ytterligere ut fra begivenhetens sentrum. Kvantitative metode i seg selv gjennom en spørreundersøkelse som Studiebarometeret, synes å også posisjonere studentene ugunstig da de opplever dette som et stillbilde av virkeligheten, hvor aggregerte data ikke ivaretar den enkeltes individuelle behov. Som resultat av dette kan en stå i fare for at studentene ender i en statisk og passiv posisjon, hvor de etter å ha fylt ut undersøkelsen i beste fall sitter igjen med et håp om at deres bidrag vil føre til eventuelle forbedringer.

#### **6.4.2 Eierskap og kontroll**

Studentenes posisjon til Studiebarometeret i denne studien er av en slik karakter at de må kunne sies å bare være delvis involvert, og da primært som respondenter til undersøkelsen de er invitert til å besvare. Som vi også har sett, erfarer studentene i liten grad at resultatene har blitt håndtert av institusjonen eller hatt betydning for dem selv i studiesituasjonen, og deres kunnskap om Studiebarometeret er begrenset både i forhold til dets intensjoner og hvem det er laget for. *Eierskap og kontroll* er en forlengelse av underkategorien *posisjonering*, og handler om hvem som er i kontroll og hvordan premissene legges.

At studentene ikke har kontroll over dagsorden, betyr at det er noen andre enn dem selv som bestemmer hvilke tema de gis tillatelse å gi tilbakemelding om. I en diskusjon mellom tre av studentene knyttet til Studiebarometerets intensjoner om å være et verktøy som har til hensikt å fremme studentenes stemme, argumenterer den ene med at «ja, det, det synes jeg i alle fall er et bra mål, for jeg føler at, ja eller tenker at studentene kanskje ikke har så mange arenaer å si fra» (linje 1957-1959), hvor den andre da sier «men samtidig så er det jo, altså det er jo, de som stiller spørsmålene som bestemmer hva de skal måle for noe» (linje 1960-1962). Den tredje studenten oppsummerer da med «det er klart det, det er jo innenfor visse, jeg holdt på å si rammer...det er i alle fall en mulighet å få studentenes stemme frem da» (linje 1978-1994). I denne konversasjonen kommer eierskap og

kontroll godt frem, hvor Studiebarometeret kan sies å oppfattes som å ha gode intensjoner, men at det oppleves som en kommunikasjonskanal som studentene ikke selv kontrollerer og har et eierforhold til. Dette gjenspeiles også i hvordan de beskriver egne tanker knyttet til gjennomføring, hvor «det er jo noe jeg gjør for å bidra da» (linje 557-558), «føler også litt sånn ansvar for at jeg må gjøre det og bidra på en måte» (linje 126-127), «det virker som de fleste svarte for å tilfredsstille skolen» (linje 4511.4512) og «jeg tror mange gjør det, liksom ut av, ehm, dårlig samvittighet eller på en måte en grad av pliktoppfyllelse» (linje 4502-4504). Her argumenteres det på en slik måte at gjennomføringen fremkommer som å i liten grad handle om å være noe som er i ens egen interesse, men noe som forventes ved at man er student.

Som et slags motsvar på studentenes manglende eierskap til Studiebarometeret, beskrives alternative demokratiske kanaler som allerede eksisterer ved institusjonen. På denne måte kan det se ut som deres behov for dialog og tilbakemelding om egen studiesituasjon ivaretas på lokalt nivå hvor «vi har jo tillitsvalgte også...jeg tenker at for min del...at det blir gjort noe med det...hvis jeg for lovt til å snakke med en person som har ansvaret...at det er mer effektivt da, enn at vi tar en sånn undersøkelse på landsbasis...for den føler jeg bare blir en sånn generalisering, eller at det blir bare sånn overfladisk da» (linje 6118-6129). Andre ulike kanaler nevnes videre for å underbygge dette funnet, hvor «foreleserne våre, de er tilgjengelige for oss hvis vi har noen klager og ønsker, så kan vi ta det direkte opp med de sånn at vi får en veldig rask endring på ting som ikke fungerer for oss» (linje 2721-2724) og «etter hvert eneste fag vi har hatt, så har jo vi en sånn anonym undersøkelse» (linje 3032-3033).

Et annet funn relatert til *eierskap og kontroll*, handler om på hvilken måte selve gjennomføringen av undersøkelsen kan bidra til å øke deres forventninger til utdanningsinstitusjonen. Når studentene reflekterte rundt egen prosess knyttet til å gjennomføre spørreundersøkelsen, uttalte de blant annet «når du tenker gjennom og velger å gi dårlige skår, så ender du jo opp med å også tenke litt gjennom på, ja men hvorfor gjør jeg egentlig det» (linje 2891-2893) og «så, se det greiene her, er jo, ehm, det her er jeg misfornøyd med. Kan jeg gjøre noe med? Kan jeg si fra om det? Det kan jeg bruke det til?» (linje 2911-2913). Som tidligere beskrevet har



ikke studentene kontroll over spørreundersøkelsens dagsorden, men her beskrives det hvordan studenten startet en refleksjonsprosess under og etter undersøkelsen, hvor vedkommende gjennom spørsmålenes tematikk ble oppmerksom på ulike forhold. «Men jeg synes det var veldig ålreit å svare på en sånn undersøkelse for min egen del, for å se, tenke over og bli mer bevisst hvor mye tid jeg bruker og, kunne se hverdagen min. Det synes jeg var ålreit. Og også for andre som kanskje trenger å, å se det « (linje 2513-2517). Hvilke tema som studentene da eventuelt blir oppmerksomme på har de ikke selv kontroll over, men styres av den som har makt over agendaen, hvilket både kan være forhold relatert til studentene selv slik som beskrevet i sitatet over, eller i hvilken grad de ulike forhold ved institusjonen som undersøkelsen tar opp fungerer. Dette reiser derfor spørsmålet om hvorvidt det er studentenes behov som kommer til uttrykk, eller om det er behov som først og fremst er forhåndsdefinert fra politisk hold. Som en av studentene sa: «samtidig så er det jo, altså det er jo, de som stiller spørsmålene som bestemmer, hva de skal måle for noe» (linje 1960-1962).

Som det fremkom i forrige seksjon som omhandlet *posisjonering*, opplever studentene i denne studien i liten grad at Studiebarometeret bidrar til tiltak eller informasjon om hva institusjonen eventuelt vil foreta seg basert på deres tilbakemeldinger, hvor det derfor ble argumentert for at studentene kan bli passive deltakere som bare fyller ut spørreundersøkelsen som en del av institusjonens sentrale rapportering. I underkategorien *kunnskapstilfang* fremkom det mot slutten av intervjuene at «det høres ut som studiesøkere er det primære ja» (linje 3796-3797), hvor studentene altså i begrenset omfang kan sies å ha en opplevelse av at Studiebarometeret er for dem, selv om de som en del av funnene i underkategorien *resultatfokus*, også er opptatte av i hvilken grad den institusjonen de studerer ved oppnår gode resultater hvor «jeg har vel tenkt tanken at det ikke er noen ulempe for meg at mitt studie skårer bra på Studiebarometeret og får en herlig omtale utad» (linje 133-135).

Så hvem kontrollerer og eier så prosessen med Studiebarometeret? Studentene opplever som tidligere beskrevet at Studiebarometeret kommer fra sentralt hold. Men dersom studentene i liten grad har tatt eierskap til dette, hvordan oppfatter de da at institusjonen har omfavnet dette? Skildringer som «det kommer

forventninger ovenfra» (linje 646), «altså det kommer sikkert til en eller annen, enten direktør eller rektor eller et annet sted som da skal ha det her videre ned» (linje 649-650), «studieleder var vel litt (2.0), veldig på, eller følte veldig på, mens foreleser var ikke så på, om det er en eller annen greie» (linje 707-709) kan tyde på at studentene først og fremst forstår det som om at dette er noe ledelsen kanskje er mer opptatt av enn underviserne som driver primærvirksomheten knyttet til studiekvalitet og det som Studiebarometeret har til hensikt å måle.

Jeg har nå redegjort for *eierskap og kontroll*, hvilket er en forlengelse av og et supplement til underkategorien *posisjonering*. Hvor posisjonering handler om hvordan studentene er posisjonert, handler *eierskap og kontroll* om hvilke forhold som har betydning for dette. Spørreundersøkelsen i seg selv omtales som å være av en slik karakter at den i seg selv legger premisser for dette, hvor studentene opplever den som en kommunikasjonskanal med forhåndsdefinerte rammer som de ikke selv kontrollerer og har et eierforhold til. Dette har også betydning for deres motivasjon for å delta gjennom å bidra kollektivt til fellesskapet, hvor spørreundersøkelsen derfor kan sies å ikke i nevneverdig grad ivareta deres behov som enkeltindivider. Videre funn viser at spørreundersøkelsen bidrar til at studenter blir oppmerksomme på ulike forhold i tilknytning til deres utdanning og studiestedet, hvor denne derfor kan fungere som en iscenesetter for hva det er legitimt å være bevisste på. Videre har studentene en generell fornemmelse av at Studiebarometeret er et sentralt tiltak hvor de i begrenset omfang gis mulighet for deltakelse i påfølgende prosesser hvor det først og fremst er et fokus på å få dem til å besvare spørreundersøkelsen. Studentene forholder seg i så måte avventende for eventuell videre oppfølging.

## **6.5 Veien videre fra deskriptiv til analytisk nivå**

Som nevnt innledningsvis i seksjon 6.0, henger de tre siste kapitlene sammen og må leses som en helhet, hvor jeg nå i detalj gjennom det innsamlede datamaterialet, har satt frem studiens funn gjennom å beskrive dens tre kategorier og hva de handler om. Som resultat av dette, skal vi nå bevege oss over i analysen av disse, hvor kategoriene og forståelsen vil utvides og utdypes gjennom bruk av ulike teoretiske konsepter og relevante studier.

## **7.0 Analyse - drøfting og diskusjon av studiens funn i lys av teoretiske konsepter og studier**

Jeg har gjennom de tre første kapitlene beskrevet Studiebarometeret inngående, kontekstualisert dette som en del av NPM og den fagpolitiske tidsånd vi lever i, samt utledet et overordnet rammeverk som argument for valg av teoretiske konsepter etter metoden *theoretical bricolage*. Problemområdet har blitt belyst og studiens problemstilling og forskningsspørsmål er presentert. Metod delen er nøye gjennomgått, hvor jeg etter anerkjente vitenskapelige prinsipper har beskrevet studiens design og fremgangsmåte for innhenting av datamateriale. Jeg har beskrevet hvordan jeg har utvist refleksivitet til eget arbeid og hvordan ulike handlingsalternativer har blitt overveid i prosessen gjennom å argumentere for de valg jeg har tatt. Etikk har blitt diskutert og relevante problemstillinger knyttet til å studere på egen arbeidsplass har blitt håndtert. Arbeidet med datamaterialet som har blitt innhentet gjennom kvalitative forskningsintervjuer, har så blitt beskrevet trinnvis fra transkribering av flere timer lange lydopptak med totalt 16 studenter gjennom fem intervjuer, frem til utvikling av studiens tre hovedkategorier gjennom metoden *constant comparison*. I det påfølgende kapitlet har jeg beskrevet hvordan datamaterialet gjennom respondentenes direkte sitater har blitt utarbeidet og presentert som studiens funn. Disse funnene skal jeg i dette kapitlet drøfte med bakgrunn i studiebarometerets intensjoner, både ved hjelp av det beskrevne teoretiske fundamentet som oppgaven hviler på, samt andre hensiktsmessige teorier som jeg har tilegnet meg for å belyse funnene ytterligere.

### **7.1 Sammendrag av kapitlet**

I dette kapitlet rettes fokuset på å utvide og utdype forståelsen gjennom bruk av ulike teoretiske konsepter og relevante studier. Hensikten med kapitlet er å drøfte studiens funn som er utledet gjennom de tre kategoriene:

*Når midlet blir målet*

*Gap mellom deler og helhet*

*Sentral men ikke i sentrum*

Alle tre kategorier vil bli benyttet i denne drøftingen, hvor kapitlet er strukturert rundt problemstillingens tredelte spørsmål og underliggende forskningsspørsmål.

Disse spørsmålene er:

*Hvordan forstår studentene Studiebarometeret?*

*Hvordan erfarer studentene Studiebarometeret?*

*Hvordan eventuelt bruker studentene Studiebarometeret?*

I denne drøftingen vil jeg både benytte hensiktsmessige teoretiske konsepter som har dannet det teoretiske grunnlaget for studien, samt nyervervet teori som jeg har måttet tilegne som resultat av de funn som har blitt utledet gjennom datamaterialet. Dette for å utvide egen forståelse for hva disse funnene kan bety. I drøftingen vil jeg vende tilbake til modell 3.1 som ble utviklet gjennom studiens to første kapitler og presentert i kapittel 3, hvor det overordnede rammeverket er sortert under et *markedspektiv* og et *demokratiperspektiv* som resultat av NOKUT's intensjoner, sentrale prinsipper knyttet til NPM og tilhørende virkemidler innenfor den fagpolitiske kontekst som Studiebarometeret er en del av. Modellen skal både bidra til å holde fokus på studiens problemstilling, samt bidra til å gi leseren en rettesnor i forståelsen av drøftingen og de spenninger som finner sted både innad og mellom disse perspektivene.

Perspektiv på Studiebarometeret	Prinsipper ved NPM	Sentrale virkemidler	NOKUTs intensjoner for Studiebarometeret
Markedsperspektiv	- Konkurrans	- Insentiver - Mobilitet - Felles standarder - Evalueringer - Rangeringer	- Informasjon til studiesøkere
	Legitimitet og tillit gjennom samfunnsinformasjon	- Akkrediteringer - Tilsyn	- Spre kunnskap og oppnå tillit i samfunnet
	Kvalitet (i ulike former)	- Kvalitetssikrings-systemer	- Kvalitetsutvikling
Demokratiperspektiv	Medvirkning	- Studentevalueringer	- Fremme studentenes stemme
	Rettigheter	- Lovfestet deltakelse i beslutningstakende organer	- Studentdeltakelse

*Modell 3.1: Studiebarometeret og dets uttalte intensjoner sett ut fra et markedsperspektiv og demokratiperspektiv i relasjon til prinsipper for NPM og fagpolitiske virkemidler*

## 7.2 Hvordan erfarer studentene Studiebarometeret?

Funnene som er presentert i oppgavens analysedel, viser at mange av studentene erfarer et utpreget resultatfokus og gjennomføringspress, hvor de i begrenset grad opplever at deres besvarelser har betydning for deres studiesituasjon gjennom å bli involvert i prosesser for kvalitetsutvikling ved studiestedet. I den grad enkelte har blitt involvert, har fokus vært på skår og i hvilken grad disse har blitt bedre eller dårligere siden tidligere år. Trykket som studentene opplever knyttet til omgivelsenes fokus på høy svarprosent, har hatt et typisk konkurransepreg sett fra institusjonens side, hvor både ansatte og medstudenter har bidratt til at enkelte studenter opplever å nærmest bli tvunget til å gjennomføre spørreundersøkelsen. Høy svarprosent premieres både lokalt og nasjonalt, hvor motivasjon for å vinne kake og pizza eller pengegaver gjerne også resulterer i et kollektivt press fra medstudenter om å komme til topps slik at kullet kan heve premien.

Studentene uttrykker at de i manglende grad har ervervet kunnskap om hva Studiebarometeret er og hva det skal brukes til, hvor de heller ikke har oppfattet

hvem som står bak og har sendt ut spørreundersøkelsen. Innholdet i spørreskjema har i begrenset omfang festet seg ved studentene, og de omtaler gjerne eksisterende kommunikasjonskanaler som langt mer effektive i deres tilbakemeldinger til utdanningsinstitusjonen, deriblant bruk av tillitsvalgte og direkte dialog med ansatte. Dette har følgelig hatt betydning for deres motivasjon for å besvare undersøkelsen, hvor de først og fremst erfarer å være tildelt rollen som informanter til undersøkelsen. De oppfatter derfor å ha en passiv rolle som de i liten grad har innflytelse over, hverken hva gjelder involvering i omkringliggende prosesser eller undersøkelsens dagsorden. Enkelte av studentene beskrev imidlertid hvordan de gjennom å besvare undersøkelsen, hadde begynt å reflektere rundt ulike forhold som de ikke tidligere hadde vært bevisst på i tilknytting til egen studiehverdag, og dermed blitt oppmerksomme på ulike forventninger både til seg selv, utdanningen og studiestedet.

### **7.2.1 Hvorfor høy deltakelse er viktig og svarprosentens skyggesider**

Høy deltakelse er viktig for Studiebarometeret, og dette har vært et sentralt fokus som studentene i denne studien har erfart. Når det gjelder det metodiske aspektet for høy svarprosent, sier litteraturen at de som velger å svare på spørreundersøkelser gjerne har andre demografiske karakteristikk enn de som ikke svarer, hvor en akseptabel svarprosent på 60% er ønskelig for å få valide data (Richardson, 2005, p. 406). På en annen side er imidlertid formålet med demokratisk politikk å sikre at samfunnet styres i samsvar med folkemeningen (Rolland, 2005, p. 4), hvor Studiebarometeret derfor kan ansees som en offentlig kommunikasjonskanal med hensikt å både informere samfunnet om studentenes oppfatning av studiekvaliteten ved deres utdanning, samt som en demokratisk kanal med hensyn til studentmedvirkning ved utdanningsinstitusjonene. Når kunnskapsministeren sender brev til alle de deltakende lærestedene med en oppfordring om å jobbe for høyest mulig svarprosent, kan dette altså sees på som et grep for å både styrke kanalen gjennom en bredest mulig oppslutning om Studiebarometeret som et relevant verktøy for ministerens politiske dagsorden, men også i lys av å oppfylle sentrale forutsetninger for et velfungerende demokrati, hvilket i overordnet forstand handler om en kvantitativ del som dreier seg om deltakelsens omfang, samt en kvalitativ del som handler om deltakelsens innhold (Aars, Kommunenes, Norske kommuners, & Ks, 2000, p. 10). Basert på

disse kriterier, betyr det at det antallet som besvarer Studiebarometeret må være så stort at svarene kan vurderes som representative for den gruppen de er en del av, hvor en arena for demokrati vanskelig kan godtas uten at folk faktisk deltar.

Studiebarometeret kan forstås som er verktøy for å styrke studentenes uformelle studentdeltakelse gjennom et mer direkte og akademisk demokrati (Mydske et al., 2007, p. 57), som dertil også stimulerer til deltakelse blant studenter som ikke er engasjert i studentpolitisk aktivitet og andre formelle fora. Dette er i tråd Kvalitetsreformens intensjoner knyttet til å styrke brukerperspektivet til studentene, og dertil også et sentralt element i NPM. Dersom *midlet blir målet*, hvor det primært handler om å få flest mulig til å besvare undersøkelsen, er det grunn til å spørre seg i hvilken grad Studiebarometeret ivaretar det direkte og akademiske demokratiet. Denne problemstillingen kan utdypes ytterligere gjennom kategorien *sentral men ikke i sentrum*, hvor posisjonering av studentene i relasjon til Studiebarometeret er av betydning hva både angår deres adgang til videre demokratisk deltakelse i oppfølgingen av dette, samt i hvilken grad spørreundersøkelsens tematikk gjenspeiler deres faktiske behov og dertil deres demokratiske stemme. Det vil derfor være viktig å sikre at studentdeltakelsen ikke starter og stopper ved gjennomføringen av undersøkelsen, men at det legges til rette fullverdig deltakelse utover dette.

NOKUT har også presisert viktigheten av deltakeraspektet gjennom å foreta kartlegginger ved deltakende institusjoner knyttet til hvilke tiltak som er erfart som virkningsfulle for å oppnå høy svarprosent, hvor resultater fra kartleggingene siden har blitt publisert i rapporten *Studiebarometeret 2014 - tiltak for høy svarprosent*. Innledningsvis beskriver NOKUT i denne rapporten at:

*Mange svar og høy svarprosent er av vesentlig betydning for at institusjonene kan bruke data i eget kvalitetsarbeid og for at studenter og studiesøkere skal kunne finne studentenes synspunkter på studiekvalitet i Studiebarometerets nettportal (Bakken, 2014, p. 3).*

Her handler svarprosent både om å fremskaffe data som er valide for utdanningsinstitusjonene, samt et minstekrav for at det enkelte studieprogram skal

bli synlig i nettportalen. Dersom ikke et tilstrekkelig antall studenter besvarer undersøkelsen, vil det aktuelle studieprogram ikke bli publisert på Studiebarometerets nettsider. Med bakgrunn i nevnte kartlegging, beskriver NOKUT gode grep for høy svarprosent på sine nettsider, med en oppfordring om at jo flere som svarer, jo mer nyttig er verktøyet, hvor det blant annet trekkes frem at det er virkningsfullt å skape et lokalt konkurranseklima med premiering, samt at det oppfordres å sette av tid i undervisningen.

Konkurranse er et viktig virkemiddel i markedspektivet og danner ofte utgangspunkt for ulike rangeringer i høyere utdanning. I denne studien fremkommer svarprosent som sentralt, både fra utøvende myndigheter og gjennom studentenes egne erfaringer ved utdanningsinstitusjonen. Det gis mange gode argumenter på hvorfor dette er viktig, og gjennom kategorien *når midlet blir målet*, har vi sett at svarprosent også kan bli en del av målet. En konsekvens av dette kan være at det skapes en usikkerhet knyttet til kvalitetsbegrepet og hva Studiebarometeret betyr i relasjon til dette, hvor høy svarprosent i seg selv kan bli oppfattet som å ha noe å gjøre med kvalitet. En slik målforskyvning hvor studentene erfarer at det pågår en konkurranse om å bli det studieprogrammet hvor flest studenter gjennomfører undersøkelsen, kan derfor sees på som en *metric* hvor svarprosent blir en måleindikator for sammenligninger på lik linje med andre og mer tradisjonelle *metrics* innen høyere utdanning som for eksempel publiseringspoeng. Høy svarprosent blir dermed et tall som i et markedspektiv kan gi et konkurransefortrinn, hvor det eksempelvis kan knyttes ressursallokeringer til dette, slik vi har sett i Finland hvor svarprosent i lignende studentundersøkelser er en måleindikator som gir økonomisk uttelling som en del av myndighetenes finansieringsmodell (Keränen & Holm, 2014a, p. 3). Med et slikt fokus på tall og sammenligninger kan det derfor være en fare for at dette i seg selv forstås som et mål på kvalitet. Dette på samme måte som at kvalitetssystemer i seg selv ikke er kvalitet, men altså har til hensikt å måle og vise kvalitet. Gjennom et slikt resonnement kan et for sterkt instrumentelt perspektiv på måleobjekter og rangeringer komme til å overskygge NOKUT's intensjoner om at Studiebarometeret skal bidra til kvalitetsutvikling. Det viktigste blir tallene og forbedringen av disse, hvilket kan underbygges i relasjon til studier som viser at resultater fra evalueringer i liten grad benyttes i overensstemmelse med offisielle



mål (Dahler-Larsen, 1998, p. 15).

Studentene i denne studien trekker frem at de opplever dette konkurranseklimaet på ulike måter, men hvor de i varierende grad synes å sette pris på tiltakene. Det oppstår i enkelte tilfeller et gruppepress fra medstudenter, og det er vanskelig å unnvære å besvare undersøkelsen når eksempelvis ansatte avbryter undervisningen for å få studentene til å delta.

Det er en stor debatt i akademia knyttet til bruk av økonomiske insentiver for rekruttering til deltakelse i forskningsprosjekter (Head, 2009, p. 335), hvilket det i tilknytning til denne studien reiser minst to problemstillinger som er av interesse. Det første knyttet til motivasjon for å besvare Studiebarometeret, og om hvorvidt det er muligheten til å vinne premier som er bakgrunnen for at enkelte studenter svarer, og ikke selve besvarelsen av spørsmålene og dertil eget ønske eller behov for å delta. Det andre handler om informert samtykke og frivillighet, hvilke er en sentral del av etiske retningslinjer knyttet til deltakelse og innhenting av informasjon fra enkeltindivider. *Når midlet blir målet* kan med bakgrunn i dette reise et viktig etisk spørsmål knyttet til individets ukrenkelighet og selvbestemmelse, hvor både frivillighet og samtykke, også i henhold til det presset som studentene opplever i tilknytning til å besvare spørreundersøkelsen, kan hevdes å bli satt på prøve. Dette handler både om balansen mellom individ og samfunn og spenningen mellom studentenes autonomi og samfunnets nytteverdi. Dette reiser også spørsmål knyttet til i hvilken grad studentene kan ha en tilbøyelighet til å svare mer i tråd med hva en tror undersøkelsen ønsker at de skal svare, istedenfor deres faktiske og autentiske erfaringer og synspunkter (Head, 2009, p. 342).

### **7.2.2 Et instrumentelt og asymmetrisk rituale**

*Det politiske mennesket* innenfor rasjonell teori, handler om at informasjon brukes strategisk for å fremme egne interesser i visshet om at politiske motstandere vil gjøre det samme, med det resultat at det også samles inn mye mer informasjon enn det som faktisk blir brukt i den politiske styringen, fordi systematisk innsamling, bearbeiding, og lagring av data i seg selv signaliserer rasjonalitet som kan brukes symbolsk for å oppnå legitimitet (Johnsen, 2007, p. 43). Resultatet er at styrende

myndigheter dertil settes i en posisjon hvor de gjennom et verktøy som Studiebarometeret, har kontroll over hvilke tema som danner grunnlag for opplevd studiekvalitet både i den offentlige debatt og som grunnlag for politisk styring, hvor resultater fra Studiebarometeret blant annet benyttes i Meldinger til Stortinget, Tilstandsrapporter for høyere utdanning og styringsdialogen med utdanningsinstitusjonene. Resultater fra undersøkelsene sammenstilles og analyseres også av NOKUT og publiseres gjennom ulike rapporter som har til hensikt å skape et kunnskapsgrunnlag for både offentligheten og utdanningspolitiske beslutninger.

Studentene i denne studien kan oppfattes å ha blitt posisjonert i en passiv rolle i tilknytning til Studiebarometeret, hvor de i liten grad er involvert utover å besvare undersøkelsen. Denne passive rollen kan for det første sees i forlengelsen av den beskrevne konkurransen som finner sted og hvor tall blir viktigere enn Studiebarometerets intensjoner knyttet til å fremme studentenes stemme. Som beskrevet i kapittel 2, fører gjerne forsøk på å utvikle markeder og konsumpsjon for offentlige tjenester til *kvasimarkeder* som ofte virker mot sin hensikt (Røvik, 2007, p. 35). *Metrics* blir varen hvor det er myndighetene som setter parametere og dertil premisser for målingene.

Men at det er myndighetene som setter parametere for hva som skal måles, kan også henvises til studentenes opplevelse av passivitet hva gjelder at de selv ikke har innflytelse over den politiske dagsorden i spørreskjemaet. Dette kan føre til en skjevfordeling av makt over kommunikasjonskanalen, som i politikken kalles for *makt over dagsorden* og *makt over sakens utfall*, hvilket omhandler makt til å avgjøre hva som skal spørres om og hva som ikke skal spørres om, hvordan spørsmålene stilles og rekkefølge på disse, hvor maktmisbruk i særlig grad kan finne sted dersom det stilles ledende spørsmål. (Rolland, 2009a, p. 6). Dersom studentene bare delvis deltar i Studiebarometeret, forstått som å kun fylle ut spørreskjema, og det på samme er en reell skjevfordeling av makt over kommunikasjonskanalen, vil dette kunne ha betydning for det demokratiske perspektivet, herunder forstått som å være et begrenset demokrati.

Litteratur knyttet til evalueringer handler først og fremst om den individuelle

evaluator og hvilke handlingsalternativer som foreligger for å best mulig nyttiggjøre seg av slike verktøy, mens i *The audit society* beskriver Peter Dahler-Larsen at evalueringer istedenfor kan sees på som et symptom på kulturelle og politiske mønstre, hvor en forståelse knyttet til i hvilken grad evalueringer er et rasjonelt verktøy for å faktisk i utvikle kunnskap, handler om en antakelse om at når den spesifikke hensikten med evalueringen er forhåndsdefinert, er også konsekvensene det (Dahler-Larsen, 2012, pp. 21-22). At Studiebarometeret gjennomføres uten at studentene nødvendigvis stiller så mange spørsmål knyttet til dette, kan derfor forstås som et sosialt fenomen hvor en tar for gitt at det representerer idealer, verdier, normer og forståelser som har blitt integrert og dertil institusjonalisert (Dahler-Larsen, 2012, p. 27). Dette henger godt sammen med hvordan enkelte studenter kunne beskrive motivasjon for gjennomføring av Studiebarometeret som noe man bare gjør og som er forventet av institusjonen. Studiebarometeret er altså sosialisert og institusjonalisert og derfor rasjonelt å delta på som en del av å være student ved en utdanningsinstitusjon. I så henseende stilles det ikke nødvendigvis så mange spørsmål til dette, og med en dertil begrenset bevissthet og kritisk sans til noe som oppleves som en integrert del av virksomheten, vil dette også kunne påvirke grad av eierskap og forventninger.

Å være med i en spørreundersøkelse kan føre til at man begynner å tenke over spørsmål som en ikke tidligere har vært opptatt av, hvor en mulig effekt er at en gjør seg opp meninger i nye spørsmål, hvilket også kan innebærer at man forandrer synspunkt i saker en tidligere ikke har tenkt skikkelig igjennom (Aars et al., 2000, p. 16). Studiebarometeret kan derfor sees på som et asymmetrisk verktøy som ikke først og fremst ansees som nyttig for studentene selv, men som kan forstås som den styrende myndighetens politiske agenda. Kategorien *sentral men ikke i sentrum* reiser et viktig demokratisk spørsmål med tanke på studentenes subjektive deltakelse og deres posisjonering, hvilket også kan knyttes tilbake til metodekapittelet og de beskrevne utfordringer i arbeidet med å rekruttere studenter til denne studien. En sentral problemstilling som utdanningsinstitusjonene står ovenfor, er i hvilken grad de skal gjøre studentene tilgjengelig for omgivelsene, eksempelvis i forskningssammenheng eller andre forhold som innebærer kontakt i ulik form. Et relevant argument for å skjerme studentene fra slike henvendelser kan sees i sammenheng med forebygging av

evalueringstrøtthet slik at interne evalueringer og undersøkelser gis prioritet, samtidig som det reiser et spørsmål knyttet til hvordan slike beslutninger tas og av hvem. I slike sammenhenger er det ikke studentene selv som gis myndig til å vurdere deltakelse, men hva de skal få lovt til å uttale seg om og til hvilken tid, er styrt av andre enn dem selv. Studentenes stemme er viktig, men i lys av dette kun under gitte betingelser.

### **7.2.3 Dobbeltspill**

Med bakgrunn i studentenes erfaring i denne studien, har resultater fra Studiebarometeret i liten grad medført at de har blitt involvert i utvikling av studiekvaliteten. I hvilken grad institusjonen og de ulike fagmiljøene benytter resultatene, sier imidlertid ikke materialet noe om, annet enn at ingen av studentene hadde deltatt i slike prosesser når intervjuene til denne studien fant sted. Studentene erfarer alternative kanaler for tilbakemeldinger som mer effektive, og det fremkommer flere beskrivelser på at de blir hørt og at undervisere er opptatte av å ivareta deres behov og er lydhøre for endringer i den daglige kontakt. Dersom Studiebarometeret er et velegnet verktøy for kvalitetsutvikling, må en derfor stille spørsmålstegn ved hvorfor dette i begrenset omfang finner sted i. Dette kan i utgangspunktet oppfattes som et paradoks til at studentene samtidig erfarer at resultater er viktig for institusjonen. Om Studiebarometeret er en arena for at studentenes stemme skal bli hørt, og dermed at deres tilbakemeldinger skal bidra til forbedringer, skulle en rasjonell konsekvens av dette være at institusjonene iverksetter tiltak. Uten handlingsvilje for å gjøre noe med signalene er ikke deltakelse en tilstrekkelig betingelse for å oppfylle demokratiet (Aars et al., 2000, p. 11).

I tråd med NPM og konsekvensen av at offentlige organisasjoner i stor grad har blitt fristilt, desentralisert og rammestyrte, har det oppstått et behov for å finne andre alternative styringsmåter i tillegg til tradisjonell politisk styring, deriblant mål- og resultatstyring og evalueringer. Som en del av ny-institusjonell organisasjonsteori blir slike styringsformer ofte sett på som å ha en rekke organisasjonsoppskrifter som dels spres gjennom bølger som påvirker organisering, styring og ledelse, og dels påvirker resultatene av organisasjonenes forvaltning og tjenesteproduksjon. Måten disse oppskriftene spres på varierer,

hvor hovedpoenget i ny-institusjonell organisasjonsteori er at organisasjoner tilpasser seg slike oppskrifter mer av legitimitets - enn effektivitetshensyn, fordi det minsker konfliktene med omgivelsene og sikrer støtte til fortsatt drift (Johnsen, 2017, p. 20). Effekten har av ulike forfattere blitt beskrevet både som rituell, symbolsk og løst koplet, hvilket kan forstås som et dobbeltspill hvor organisasjonen utfører en handling av andre grunner enn det som er den egentlige intensjonen. Brunsson beskriver dette som organisatorisk hykleri, hvilket i politisk - administrative institusjoner ofte vurderes som funksjonelt (N. Brunsson, 1989). Dette kan også relateres til betydningen av høy svarprosent, hvor det i datamaterialet ble uttrykt fra studentene at dette ikke nødvendigvis sier noe om hvor engasjerte studentene faktisk er. Brunsson hevder i denne sammenheng at politiske organisasjoner må evne å reflektere over inkonsistente normer for å møte deres inkonsistente omgivelser, hvor en har tre ulike instrumenter til rådighet for å opprettholde denne balansen, hvilket er *prat* (skriftlig og muntlig), *beslutninger* og (konkrete, fysiske) handlinger. I organisasjoner som må ta hensyn til krav på forskjellige måter, kan motsetninger mellom disse tre forholdene finne sted (K. Brunsson, Brunsson, & Holmes, 2015, p. 103). I dette tilfellet institusjonens ytre krav eller indre ønske om høy svarprosent som mulig mål på Studiebarometerets vellykkethet i form av studentenes tilsynelatende engasjement, og de faktiske rammer, muligheter og villighet som institusjonene har til å involvere studentene i deres utviklingsarbeid. Disse tre forholdene i denne sammenheng forstått som *prat* omkring viktigheten av studentinvolvering, *beslutninger* i form av eksempelvis å avsette tid i undervisningen, og *handling* som hvordan kvalitetsutviklingen faktisk finner sted uten at studentene egentlig er involvert. Eller sett fra studentenes perspektiv, hvor kravet til å gjennomføre undersøkelsen er en handling for å vinne en premie som ikke har noe å gjøre med intensjoner knyttet til at deres stemme er viktig. I tråd med sentrale virkemidler knyttet til NPM, skal Studiebarometeret bidra med nyttig samfunnsinformasjon. Denne informasjonen har ulike målsettinger, hvor det for utdanningsinstitusjonenes del blant annet kan handle om en instrumentell tilnærming til Studiebarometeret, forstått som en del av dens dokumentasjon av løpende prestasjoner og evne til kontinuerlig og effektiv oppgaveløsning (Olsen, 2014, p. 43). Som kommunikasjonskanal for måling og sammenligning av studentenes vurdering av utdanningskvalitet, og dertil institusjonenes rangering i henhold til andre institusjoner og dens egen

løpende utvikling, er det resultatene fra Studiebarometeret som bidrar til denne samfunnsinformasjonen. Prosesser knyttet til forbedringsprosesser er ikke like enkle å måle, hvor slik informasjon i et markedspektiv vanskeliggjør konkurranse da dette ikke nødvendigvis lar seg tallfeste.

At studentene ikke involveres i kvalitetsutvikling som en del av Studiebarometeret, eller at utdanningsinstitusjonene ikke synliggjør forbedringsprosesser, trenger imidlertid ikke bety at Studiebarometeret ikke bidrar til forbedringer ved studieprogrammene og institusjonen. Det kan tenkes at det foregår en rekke prosesser, men at disse prosessene gjennomføres uten studentenes videre deltakelse. Når studentene har avgitt sin dom gjennom å besvare Studiebarometeret, tar institusjonen over. Dersom dette er tilfelle, kan Studiebarometeret også være et dobbeltspill mellom studentenes stemme utad og et annet spill som foregår innad i organisasjonen men som de holdes utenfor, bevisst eller ubevisst. Uten at de involveres i dette spillet, kan en derfor spørre seg i hvilken grad det demokratiske spillet faktisk har en verdi utover å besvare et spørreskjema. Ironisk, men kanskje ikke overraskende, er nettopp studentinvolvering en av de faktorene som samlet sett kommer dårligst ut blant norske studenter på [studiebarometeret.no](http://studiebarometeret.no). Et slikt dobbeltspill kan også være et resultat av andre forhold, eksempelvis at studentene allerede er involvert i kvalitetsutvikling, men som en del av andre prosesser som er knyttet til eksempelvis emneevalueringer og hvor Studiebarometeret lever sitt eget liv på utsiden av interne systemer.

Når *når midlet blir målet*, betyr dette at Studiebarometeret kan sees på som en slik organisasjonsoppskrift som først og fremst erkjennes i organisasjonen med hensyn til den symbolske verdi, hvor jeg ut fra studiens funn mener at denne tosidigheten kommer til uttrykk gjennom at Studiebarometerets intensjoner knyttet til kvalitetsutvikling og studentdeltakelse i begrenset omfang finner sted, i alle fall gjennom et samspill hvor studentene er en aktivt part, men at institusjonen først og fremst er opptatt av hensynet til legitimitet i sine omgivelser eller å tilfredsstillte ulike krav. Det er viktig å merke seg at dersom en slik dobbelthet finner sted, handler dette ikke nødvendigvis om den enkelte aktør, men om systemets kompleksitet som individene er en del av. I så henseende kan det etableres nye

bruksområder og dertil intensjoner andre enn hva NOKUT har uttrykt, hvor organisasjonsoppskrifter gjerne har tvetydige effekter fordi det er uenighet mellom ulike aktører om hvordan virkninger skal tolkes, hvilket er uenighet som ofte kan føres tilbake til hvordan ens posisjoner og interesser berøres av virkningene (Røvik, 2007, p. 20). Kategorien *sentral men ikke i sentrum* viser hvordan studentene er posisjonert og hvordan institusjonens interesse for resultater ikke nødvendigvis samsvarer med hva som er i studentenes interesse.

Studiebarometeret er et sentralt initiativ fra Kunnskapsdepartementet, utført gjennom NOKUT og videreformidlet til utdanningsinstitusjonene gjennom deres kontaktpersoner. Det vil fra et organisasjonsperspektiv være interessant hvordan dette videreformidles gjennom organisasjonene og videre ut til alle studieprogram, hvor det med bakgrunn i denne strukturen er å anse som et initiativ som kommer ovenfra og ned. Blant annet vil ledelsens forventninger til studieprogrammene og deres ansatte i bruken av Studiebarometeret være av betydning, hvor Studiebarometeret brukt som ledelsesverktøy gjerne vil være assosiert med prinsipper knyttet til NPM og styring preget av en incentivorientert og markedsøkonomisk tankegang (Busch & Vanebo, 2001, p. 13).

Hvordan dette erfarer for studentene, vil imidlertid ha en sammenheng med sosiale strukturer i organisasjonen og dertil hva som er forventet og akseptert gjennom det kollektivet som de ansatte er en del av. De ansatte handler gjerne ut fra hva som har utviklet seg til å bli normen og kulturelt akseptert, og kan sees på som en måte å beskytte egne interesser og samtidig både holde ledelsen tilfredsstillt og på nødvendig avstand. Vi snakker derfor gjerne i stor grad om en rekke uformelle forhold og prosesser i en organisasjon, hvor organisasjonen og dens ansatte ikke nødvendigvis alltid handler i tråd med hva den formelt sett sier den skal gjøre. Å følge opp arbeidet som Studiebarometeret fører med seg, kan derfor innenfor enkelte sosiale strukturer være et ikke-tema, eksempelvis dersom de ansatte ikke har tro på at verktøyet kan bidra til kvalitetsutvikling, men først og fremst er å anse som et pålegg fra ledelsen og som en del av deres styring, eksempelvis som en del av deres styringsdialog med Kunnskapsdepartementet. Et relativt enkelt grep sett fra den fagansattes perspektiv, vil da kunne være å sørge for høyest mulig svarprosent for å symbolisere ovenfor ledelsen at

Studiebarometeret tas seriøst med god oppslutning. På denne måten kan den ansatte holde ledelsen på avstand slik at de ikke involverer seg i deres eget arbeid mer enn nødvendig. Det samme kan derfor også tenkes med den videre oppfølgingen, hvor en ved å sørge for å holde seg under radaren, i begrenset omfang foretar seg noe mer enn å la studentene gjennomføre undersøkelsen fordi en allerede har andre etablerte og velfungerende arenaer å arbeide med både kvalitetsutvikling og studentinvolvering på. Ledelsen får det de trenger og de ansatte kan konsentrere seg om andre deler av sitt arbeid.

Dette kan sees på som en form for *organisatorisk ulydighet*, som handler om ulik type adferd som ansatte gjør i sitt arbeid og som ikke forventes av dem (Ackroyd & Thompson, 1999, p. 2). Denne adferden kan utledes av en rekke ulike faktorer, og omhandler gjerne et misforhold i den hierarkiske strukturen mellom leder og ansatt, eksempelvis som et krav om å få flest mulig studenter til å gjennomføre undersøkelsen da dette er en prioritert indikator som assosieres med kvalitet. Dette kan sees på som sosialt akseptert og nødvendig for å opprettholde balansen mellom nivåene, men like mye som antisosialt og uakseptabelt i andre sammenhenger. Dersom Studiebarometeret først og fremst er viktig for ledelsen hva gjelder resultater, kan begrenset oppfølging fra den ansattes side derfor forstås som en type ulydighet, uten at dette nødvendigvis strider i mot ledelsens krav eller mål, men eksempelvis som et resultat av at den fagansatte og ledelsen har ulik forståelse av hva som gir god kvalitet eller i hvilken grad Studiebarometeret gir ønsket effekt og hvordan virkninger skal tolkes. Dette fører oss over til to ting, hvordan kvalitet forstås og hvordan den utvikles med henblikk på Studiebarometerets resultater.

#### **7.2.4 Kvalitetens ulike interesser**

Prinsipper for resultatstyring i offentlig sektor innebærer å fremskaffe relevante data for både effektivitets - og produktivitetsvurderinger, hvor disse settes inn i en organisatorisk og politisk sammenheng for bedre og mer rasjonelle beslutninger (Johnsen, 2017, p. 11). I tråd med dette kan Studiebarometeret forstås som et redskap for tilordning av fenomener til tall og måleobjekter, hvor variabler knyttet til studenters vurdering av ulike forhold ved studiene, karakterisert som såkalt «myke» målestørrelser innenfor kvalitetsdrevet ledelse, har som mål at resultatene



skal føre til forbedringer (Aune, 2000, p. 137). Gjennom Kvalitetsreformen ble studentenes formelle rettigheter styrket gjennom blant annet lovfestet deltakelse i ulike formelle beslutningsorganer (Universitets - og høyskoleloven, 2005), hvor Studiebarometeret skal bidra til hva jeg tidligere har omtalt som et direkte demokrati, forstått som at alle studenter gis mulighet for deltakelse. Legitimitet og samfunnsinformasjon er sentralt, hvor organisasjoner i offentlig sektor må rettferdiggjøre virksomheten ovenfor skattebetalerne. Videre pekes kunnskap på som svært sentralt for et lands globale konkurranseevne, hvor utdanning er et viktig virkemiddel både for å skape økonomisk vekst og sosial likhet og et sunt og velfungerende demokrati. Utdanningsinstitusjonene skal konkurrere om de beste studentene og fagansatte skal produsere verdensledende forskning, hvor kvalitet ikke lenger bare er knyttet opp til akademiske kriterier og standarder, men i stadig større grad også opp til forhold utenfor høyere utdanning (Hovdhaugen et al., 2016, p. 12).

NOKUT omtaler målgruppene for Studiebarometeret i bred forstand og den samfunnsinformasjon dette genererer er tilgjengelig for alle som er interessert i høyere utdanning. Kvalitet i lys av både studentenes subjektive og dynamiske erfaring, den fagansattes ståsted som profesjonell yrkesutøver og omgivelsenes behov for objektive og statistiske mål på studiekvalitet synes med bakgrunn i denne diversitet å være i et spenningsforhold. Dette med bakgrunn i målstruktur og i hvilken grad Studiebarometeret setter studentene og deres behov i sentrum i henhold til dets intensjoner. At studentene i denne studien opplever spørreundersøkelsen som en kommunikasjonskanal med forhåndsdefinerte rammer som de ikke selv kontrollerer og har et eierforhold til, later til at det først og fremst er resultatene som er retningsgivende for hvilken interesse som følges.

Det er studentenes stemme som skal være i sentrum for Studiebarometeret, hvor deres posisjon derfor vil være av betydning for at dette skal erfares i praksis. Så lenge de opplever at Studiebarometeret først og fremst er styrt fra myndighetenes side, og at de er frakoblet dets kontekst med begrenset kunnskap, synes det som om kvalitet dreies mot et perspektiv hvor det er resultatene som er i sentrum og ikke studentene.

### 7.2.5 Forbedring av kvalitet eller forbedring av resultater?

I hvilken grad institusjonene benytter resultatene til kvalitetsutvikling sier ikke denne studien noe om, men den sier at studentene som har deltatt i studien ikke har vært involvert i prosesser eller har fått informasjon om hvordan dette eventuelt har funnet sted eller hvordan resultatene er tenkt benyttet i fremtiden. Flere studier viser til at det ikke finnes systematiske faktorer hvor evalueringer har bidratt til økt undervisningskvalitet, men at evalueringer likevel kan rettferdiggjøres blant annet gjennom å benytte resultater som insentiver for forfremmelse gjennom rangeringer og som et eksplisitt krav som en del av institusjoners kvalitetssikringssystem (Kember et al., 2002, p. 412). Ramsden peker samtidig på at slike instrumenters begrensninger må forstås for å unngå at resultater blir misbrukt, hvor spørsmålet da er om i hvilken grad gode resultater kan bidra til ansattes forfremmelser og dernest føre til liberal karaktergivning og reduksjon i arbeidskrav for både lærere og studenter med bakgrunn i studier som hevder å kunne påvise en kausal negativ sammenheng mellom studenters forventede karakter og arbeidsinnsats. Dette reiser derfor to problemstillinger, hvor det ene handler om en tilbøyelighet til å tilpasse seg Studiebarometerets indikatorer gjennom aktiviteter som bidrar til en bedre karaktergivning fra studentenes side, hvor det andre da altså handler om i hvilken grad en forsøker å få studenter fornøyd på bekostning av den akademiske integriteten.

Disse negative konsekvensene trenger ikke nødvendigvis stå alene. Gjennom kategorien *når midlet blir målet*, har jeg beskrevet hvordan studenter erfarer at de ikke har blitt involvert i aktiviteter knyttet til kvalitetsarbeid som følge av resultatene fra Studiebarometeret, hvor de får som hadde vært i dialog med ansatte i stor grad opplevde et fokus på hva som kunne være mulige årsaker til skår og hvordan disse eventuelt kunne bli bedre. En ytterligere og mer alvorlig konsekvens, vil være om ansatte utviser en tilbøyelighet for å påvirke studentene til å avgi bedre skår enn hva som er deres oppriktige vurdering. Det er imidlertid ikke nødvendigvis bare institusjonene som kan ha interesse av gode resultater, hvor også studentene kan tenkes å se seg tjent med at deres utdanning sees i et best mulig lys, med det resultat at de besvarer undersøkelsen strategisk med hensyn til resultater, hvor studenter i denne studien naturligvis best så seg tjent med å tilhøre et studium som hadde fått god skår på Studiebarometeret, hvilket

kunne være fordelaktig blant annet med tanke på fremtidige arbeidsgivere. I en artikkel fra 2015 i Panorama, Høgskolen i Molde's uavhengige nettavis, beskriver forfatteren bak artikkelen *Idiotbarometeret*, hvordan studenter bør kunne ha gode grunner for å sette egen utdanningsinstitusjon i et best mulig lys gjennom en positiv karaktergivning, hvor dette ytterligere settes på spissen dersom institusjoners ressurstilgang gjøres avhengig av fornøyde studenter hvor ressurser som kanskje kreves for å forbedre studentens misnøye faktisk blir mindre (Haugen, 2015). I lys av finansieringsmodellen og institusjonenes tildeling gjennom dens resultatbaserte inntekt, kan dårlige resultater fra Studiebarometeret i verste fall bidra til nedgang i søkertall med følgelig negative økonomiske konsekvenser.

### **7.3 Hvordan forstår studentene Studiebarometeret?**

Studentene i denne studien har en varierende grad av kunnskap om Studiebarometeret. Basert på deres erfaring, forstår de dette som et initiativ som kommer fra sentralt hold, og da først og fremst som en type rapporteringskrav som utdanningsinstitusjonen skal måles på. Undersøkelsen oppleves som et øyeblikksbilde av studentenes vurdering av eget studieprogram og studiested, hvor de har ulike forventninger knyttet til om resultatene benyttes av studiestedet som grunnlag for forbedringer. Det er først og fremst resultatene fra Studiebarometeret de mener institusjonene er opptatte av, og på hvilken måte disse kan ha ulike konsekvenser både økonomisk og omdømmemessig.

Begrenset kunnskap gav seg også utslag i deres forståelse om sammenhengen mellom spørreundersøkelsen og publisering av resultatene i en åpen nettportal, hvor dette ikke var kjent for alle. Gjennom intervjuene fikk studentene i dialog med hverandre etterhvert en økt innsikt i Studiebarometerets ulike dimensjoner, hvilket i sammenheng med deres sprikende respons på Studiebarometerets uttalte intensjoner, er med på å underbygge dets manglende kontekstualisering, men som samtidig viste i hvilken grad studentene anser dette som et verktøy med potensiale og at det er vanskelig å være uenig i at intensjonene er gode så lenge man erverver kunnskap om dem. *Gap mellom deler og helhet* er en sentral kategori i denne forståelsen, hvor konsekvensen av gapet mellom verktøyet, dem selv og utdanningsinstitusjonene viste seg i deres ulike, og stort sett begrensede forståelse

til hvilken rolle studenter har i Studiebarometeret utover å besvare spørreundersøkelsen.

### **7.3.1 Organisatoriske karakteristika som påvirker studentenes forståelse**

Denne studien har ikke hatt til hensikt å avdekke interne prosesser blant ansatte i organisasjonen, men sett fra studentenes perspektiv har undervisere på ulikt vis vært involvert i gjennomføringen. Studentene opplever at deres stemme er legitim i relasjon til studiekvalitet, men som en del av Studiebarometeret posisjoneres de i denne studien som passive deltakere som først og fremst har til oppgave å besvare spørreskjemaet. For at gode prosesser skal finne sted i henhold til Studiebarometerets intensjoner, må en derfor forstå de strukturelle nivå som danner karakteristika ved høyere utdanningsinstitusjoner og hvordan disse er konfigurert.

Et sentralt trekk i utdanningssektoren omhandler dens struktur, hvor høyt utdannede fagfolk med stor autonomi har ansvar for kjernevirksomheten (Bolman, 2014, p. 106). Dette er hva Mintzberg omtaler som en kombinasjon av profesjonsbyråkratier og kunnskapsadhocratier, eller som et fagbyråkrati med flat struktur og hvor mellomledelsen ofte kan ha begrenset innflytelse (Mintzberg, 1983). Universiteter og høyskoler skal fremme og verne akademisk frihet, hvor institusjonene har ansvar for å ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring, hvor Studiebarometeret kan sees på som et element av dette systemet, samtidig som det gis den enkelte underviser et selvstendig faglig ansvar for innhold og opplegg innenfor de rammer institusjonen fastsetter (Universitets - og høyskoleloven, 2005). Ledelse i academia kan derfor være ekstra utfordrende når det skal settes inn i en kontekst med akademisk frihet (Gjerdrum, Fossland, & Ramberg, 2013, p. 122), hvor et profesjonsbyråkrati er kjennetegnet ved en høy indre organisatorisk kompleksitet med ulike interesser og fagområder. I tillegg har utdanningsinstitusjoner tradisjonelt sett en dobbel hierarkisk struktur som kommer til uttrykk i form av en deling av administrativ og faglig ledelse, hvor økonomisk og administrativ logikk kombinert med med regelstyring møter faglige normer (Gjøsæter, 2011, p. 72). Høyere utdanningsinstitusjoner fremstår derfor typisk som tokulturelle med tilhørende pluralistiske spenninger mellom ulike

styringsidealer, hvor myndighet basert på posisjon i faglige og pedagogiske sammenhenger vil komme til kort. Dette betyr at dersom Studiebarometeret først og fremst kun aksepteres som et styringsideal som en del av den regelstyrte logikken, vil det vanskelig kunne få et legitimt fotfeste og tas opp i den faglige og pedagogiske leir. Å la høyt utdannede eksperter gjøre det de kan best har mange fordeler, men det gir utfordringer når det gjelder samordning og kvalitetskontroll (Bolman, 2014, p. 107), hvor *mer service for hver krone* (Tranøy et al., 2001, p. 16) og håndtering av stadig større studentkull og fokus på gjennomstrømning kan by på store lederutfordringer.

Forståelsen av kvalitet sett i sammenheng med relativ og absolutt kvalitet, kan i dette tilfellet knyttes opp mot den enkelte fagansattes autonomi, og spenningsforholdet mellom relativ kvalitet med tilhørende parametere for måling, og den absolutte kvalitet som vil kunne ligge tett opp til hva det er naturlig se som et resultat av underviserens gitte selvstendige faglige ansvar. Det er derfor naturlig å forstå dette som en kilde til et mulig misforhold mellom ledelse og den som har ansvar for kjernevirksomheten, men også som et misforhold mellom den ansatte og samfunnets utvikling i retning økt kommersialisering og sterkere markedskrefter og finansielle motiver som en del av den økonomiske og administrative logikk. Når studenter forstår Studiebarometeret som en type kommersialisering av høyere utdanning, er dette en tolkning som det også kan tenkes at ansatte deler. Og i relasjon til den enkeltes forståelse av kvalitet, kan disse forhold skape utfordringer til å skille ut hva som er kvalitet og hva som *ikke* er kvalitet.

Studiebarometeret som en del av kvalitetssikring og prosedyrer som er styrt fra administrativ ledelse, kan videre oppfattes som unødvendig byråkratisering, hvor avstanden mellom ledelse og operativt nivå kan føre til for liten grad av felles forståelse. I en slik sammenheng vil byråkratene som tilhører en del av teknostrukturen være drivkraften for gjennomføring og oppfølging, hvor Studiebarometeret altså vil kunne stå i fare for å bli et mål i seg selv istedenfor et middel til økt kvalitet. I kategorien *gap mellom deler og helhet*, har vi sett at det på ulike måter kan oppstå et gap mellom studentene og Studiebarometeret, hvor det i denne sammenheng kan tenkes at slike gap også forekommer hos

underviserne, hvor de kan oppfattes som budbringer for ledelsens agenda om eksempelvis høy svarprosent heller enn å forstå det i en akademisk kontekst.

Det økte fokus på kvalitetssystemer innenfor høyere utdanning har bidratt til at disse systemene har blitt fremholdt som sentrale ledelsesverktøy, hvor den overordnede ledelsen dermed har fått seg tillagt et større ansvar for å se til at studiekvaliteten er i henhold til målsettinger og etablerte standarder, hvor ansvaret for studiekvalitet tradisjonelt sett har vært fagansattes eget ansvar (Gjøsæter, 2011, p. 69). Som en del av denne studiens funn knyttet til kategorien *sentral men ikke i sentrum*, forstås Studiebarometeret som et tiltak som kommer fra sentralt hold, hvilket i denne kontekst dermed er å forstå som mer et ledelsesverktøy som en del av institusjonens kvalitetssikring enn et verktøy som er en del av den fagansattes ansvar for kvalitetsutvikling. NOKUT har ansvar for Studiebarometeret på vegne av Kunnskapsdepartementet, hvor de ved den enkelte institusjonen har dedikerte kontaktpersoner som fungerer som et bindeledd. Disse kontaktpersonene består av administrativt ansatte, og deres rolle synes åpenbart å kunne være sentral for Studiebarometeret ved den enkelte institusjon, hvilket samtidig plasserer Studiebarometeret i en utgangsposisjon hvor det er administrativt og ikke faglig forankret. Eller ledelsesstyrt og ikke i like stor grad drevet av underviserne.

### **7.3.2 Kvalitetskultur og en bro mellom to logikker**

Som en del av Kvalitetsreformen, var målsettingen både å heve kvaliteten forstått som administrativ effektivitet og studiekvalitet, hvor førstnevnte i større grad var knyttet til begreper som for eksempel *studiepoengproduksjon* og dertil i retning av å telle, mens det for den faglig-pedagogiske logikk i større grad var opptatt av det faglige og pedagogiske forhold. I paperet *en longitudinell casestudie av organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor en høyskole*, som omhandler iverksetting av Kvalitetsreformen, fremkom det at kvalitetssystemet i liten grad ble opplevd som et støttesystem for videreutvikling av faglige og pedagogiske prosesser, men primært som et system for overordnet økonomisk-administrativ styring og kontroll (Gjøsæter, 2007, p. 15). En gjennomgang av forskningen på kvalitetssikringssystemer viser dessuten at disse har hatt liten effekt på læring, hvor studentundersøkelser i følge stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere*

*utdanning* har potensial til å bedre undervisningen, men hvor undervisningspersonalet er ofte skeptisk til resultatene (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 71). Videre pekes det på at vitenskapelig ansatte mener at studentenes evaluering av studietilbudene ikke vil være det viktigste grunnlaget for kvalitetsvurderingene, hvor Kunnskapsdepartementet har inntrykk av at det er problemer med å sikre velfungerende og godt forankrede kvalitetssikringssystemer.

Ledelsens behov for kontroll ovenfor sine ansatte gjenspeiles ved det politiske maktforholdet mellom organisasjonens ulike nivåer, og handler om et komplekst samspill knyttet til menneskelige relasjoner. Ved å forstå maktstrukturene, vil bakenforliggende faktorer som former relasjonene enklere kunne tre frem, hvor interessekonflikter og maktkamp gjerne former ulike virkelighetsoppfatninger og behov for å opprettholde autonomi, frihet og demokrati. Dette vil henge sammen med mekanismer for kontroll og motstand, hvor Studiebarometeret må innarbeides, forstås og benyttes gjennom å bygge en bro mellom økonomisk-administrativ og faglig-pedagogisk logikk gjennom organisatoriske prosesser der det etableres en form for høyere innsikt slik at begge logikker kan forenes. Forankring av Studiebarometeret vil kreve at ledelsen ved institusjonen både legger til rette for inkluderende prosesser og har kompetanse til å forstå kompleksiteten omkring kontekst og kultur slik at det skapes gjensidighet, ansvar og dertil legitimitet, samt at utviklings- og forbedringsprosessene må settes i mer overordnet strategisk perspektiv og deretter omsettes til konkrete tiltak (Gjørøseter, 2011, p. 76). Dette er et typisk lederansvar, hvor *gap mellom deler og helhet* kan forstås som et symptom på at slike prosesser i begrenset omfang finner sted eller ikke gir ønskede resultater. Dersom Studiebarometeret ikke blir en integrert del av organisasjonen hvor disse logikker forenes, er det lite trolig at dette i neste omgang blir en fullverdig integrert del av studentenes kontekst.

I nevnte stortingsmelding står det å lese at kunnskap oppstår i fellesskap og ikke er en vare som skal formidles og konsumeres, samtidig som kvalitet og kvalitetskultur utvikles og stimuleres både gjennom samarbeid og konkurranse. Dette kan forstås som at den varslede konkurransearena for høyere utdanning vil være et virkemiddel for å stimulere til samarbeid og dertil kvalitet, hvor det også

vil bli vektlagt at deltakende prosjekter skal ha klare planer for spredning av kunnskap og praksis til andre utdanningsmiljøer hvor også studentinvolvering står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 85). Spørsmålet er da om utdanningsinstitusjonene har noe å lære fra studentene og i hvilken grad dette kan bidra til å styrke kvalitetskulturen. Et annet spørsmål er hvilke implikasjoner dette kan få for hvordan Studiebarometeret i neste omgang kan forstås, administreres og brukes, hvilket jeg vil komme tilbake til i kapittel 8.

### **7.3.3 Subjekter og aktive deltakere**

I denne sammenheng later det til å være to diskursive ytterpunkter knyttet til spørsmålet om studentenes rolle i kvalitetsarbeid, hvor undervisere på den ene siden hevder at studentene ikke er kapable til å vurdere kvaliteten men at det er underviserne selv som best evaluerer kvaliteten på deres eget arbeid, hvor det i motsatt ende av en slik skala går i retning av å se studenter i et forbrukerperspektiv hvor de opererer som kunder hvor deres forventninger og meninger tillegges betydelig vekt (Keränen & Holm, 2014b, p. 5). Felles for begge ytterpunkter er at de posisjonerer studentene som objekter, hvilket er en motsats til hvilken rolle studenter tillegges i beskrivelsen av prosesser knyttet til egen læring, hvor deres erfaringer som følge av dette bør balanseres slik at undervisere og institusjonene kan nyttiggjøres seg denne erfaringen i eget utviklingsarbeid. Keränen henviser i sitt arbeid til at tilgjengelig litteratur som omhandler ulike former for tilbakemelding fra studenter, først og fremst tar for seg beskrivelser knyttet til en funksjonell og teknisk karakter (Keränen & Holm, 2014b, p. 5). Dette knytter seg blant annet til å formulere spørsmål som fungerer for flest mulig studenter, optimal timing for datainnsamling og viktigheten av høy svarprosent, hvor hun stiller spørsmålstegn til i hvilken grad slike kvantitative spørreundersøkelser faktisk har en subjektiv verdi for både den enkelte student og den enkelte underviser, hvor det ikke er noen logikk som tilsier at aggregerte svar fra spørreundersøkelser er en effektiv måte å forbedre kvaliteten på en individuelt nivå (Keränen & Holm, 2014a, p. 5). Dette underbygges av denne studiens funn knytte til kategorien *sentral men ikke i sentrum*, hvor spørreundersøkelsen kan sies å ikke være tilpasset studentenes behov som enkeltindivider men først og fremst som studentmasse.



Richardson har i sin litteraturgjennomgang *Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature*, pekt på hvordan resultater fra studentundersøkelser i varierende grad tas seriøst av ulike interessenter, hvilket både handler om utfordringer knyttet til å tolke resultatene, institusjonelle strukturer, belønningssystemer og insentivordninger og manglende eierskap til resultatene (Richardson, 2005, p. 408). Dette finner vi igjen i kategorien *gap mellom deler og helhet*, hvilket underbygger objektiviseringen av studentene hvor undersøkelsen ikke er en del av deres kontekst. Et viktig element som kan forsterke denne objektiviseringen ytterligere, er hvordan Studiebarometeret er beskrevet organisert på, hvor studier viser at sådan er tilfelle dersom innsamling, analyse og publisering gjennomføres sentralt på institusjonen, eller enda verre, dersom dette foregår eksternt (Baldwin & James, 2000, p. 408). Dersom Studiebarometeret skal bidra til kvalitetskultur, er det med bakgrunn i studiens funn sentralt at en er bevisst på de faktorer som kan bidra til å styrke relasjonen mellom studenter og Studiebarometeret, slik at de ikke objektiviseres og blir passive deltakere, men subjekter hvor de er en aktiv deltaker i omkringliggende prosesser i dialogen om utvikling av god studiekvalitet.

Med bakgrunn i utviklingen av det vi i dag forstår som masseutdanning, er det naturligvis fristende å tilegne seg informasjon fra studentene på en mest mulig effektiv måte gjennom standardiserte spørsmål som klargjøres for videre analyse, men med det faktum at det blir stadig flere og mer ulike studenter, synes det logisk å forstå situasjonen som at det er et større behov en noen gang å forstå disse variasjonene gjennom å forholde seg til disse som subjekter og ikke objekter, hvor dette i mange tilfeller altså bare er gjennomsnittlige tall, og ikke studentenes meninger fra grasrota (Keränen & Holm, 2014a, p. 6).

#### **7.4 Hvordan eventuelt bruker studentene Studiebarometeret?**

Det var kun et fåtall av studentene som hadde benyttet nettportalen da de søkte opptak til studier, hvor de i varierende grad anså dette som en relevant informasjonskilde for studievalg. Med bakgrunn i deres egen erfaring knyttet til gjennomføringspresset for undersøkelsen, ble det også stilt spørsmålstegn ved dens validitet, da enkelte selv hadde sett hvordan medstudenter nærmest bare krysset vilkårlig i spørreskjemaet. Egen livssituasjon ble av mange belyst som en

viktig faktor for i hvilken grad nettportalen ville kunne påvirke deres studievalg, hvor sammenligning av ulike skår enten kunne tenkes å være en grei indikasjon eller sjekk på at valgte utdanning ikke skilte seg for mye ut negativt, eller at muligheten for å velge det studiet som ut fra skår best prefererte til egne behov, i stor grad var avhengig av om i hvilken grad alle andre behov og krav kunne sies å være tilfredsstillt, så som økonomi, grad av mobilitet og poenggrenser.

#### **7.4.1 Balansegang og stakeholders**

Både hvordan studenter ser på sin egen rolle og hvordan andre parter ser på deres rolle har stor betydning, og avhengig av hvilke roller studenter adopterer, eller gis tillatelse til å adoptere, kan de sees på fra en rekke ulike perspektiver. Et velbrukt begrep i nyliberalistisk tenkemåte er at studenter omtales som å være *stakeholders*, en tilnærming som altså handler om at organisasjoner ikke bare skal forholde seg til sine eiere, men også til samfunnet som helhet med de ulike aktører som kan tenkes å være i relasjon til virksomheten (Llonch et al., 2016, p. 42). I tillegg til at studentene er *stakeholders*, er det også en rekke andre interessenter som utgjør gruppen av ulike aktører, hvor Studiebarometerets intensjoner impliserer et potensielt stort antall. I kategorien *sentral men ikke i sentrum*, fremkommer det at studentene først og fremst ser på alternative kanaler som mer hensiktsmessig for kvalitetsutvikling og studentmedvirkning enn Studiebarometeret, samtidig som resultatene kan ha betydning gjennom å sammenligne disse med skår fra tilsvarende studieprogram mellom ulike institusjoner, hvilket noen av studentene hadde gjort, eller da de ble oppmerksomme på nettportalens funksjoner, i noe varierende grad kunne tenke seg å gjøre. En slik bruk var da først og fremst knyttet til potensielle arbeidsgivere eller studievalg, samtidig som enkelte studenter også hadde liten tillit til at slikt bruk ville finne sted, hvor enkelte studier indikerer at studenters tillit til resultatene henger sammen med i hvilken grad dette fører til faktiske endringer (Richardson, 2005, p. 407).

Et viktig aspekt knyttet til studenters bruk av Studiebarometeret, henger sammen med i hvilken grad de kan nyttiggjøre seg av den publiserte informasjonen forstått som hva de ulike indikatorene faktisk betyr, samt terskelen for hvordan man skiller på resultater fra de ulike rangeringer. NOKUT's intensjoner er at

Studiebarometeret skal bidra til å gi nyttig samfunnsinformasjon. Dette er informasjon som har til hensikt å blant annet rettferdiggjøre virksomheten slik at samfunnet og skattebetalernes penger anvendes på en best mulig måte, hvor spørsmålet da blir i hvilken grad det er mulig for den enkelte bruker av Studiebarometeret å fortolke informasjonen og gjøre den anvendbar for egne preferanser og informasjonsbehov, da et viktig kjennetegn for slike undersøkelser, hvilket presiseres av NOKUT selv, er at informasjonen skal presenteres så enkelt som mulig. Funn fra denne studien viser at studentene er opptatt av plassering, hvor positiv rangering kan ha verdi for eksempel i markedsføringsøyemed, mens dårlig skår må unngås for å slippe negativ omtale, hvor det i så henseende er relevant å spørre om det først og fremst er rangeringene som bli interessant for brukeren, hvor det i litteraturen utvises en generell skepsis til målinger av slik informasjon (Hemsley-Brown, 2011, p. 95). Når vi tar i betraktning Studiebarometerets stakeholders og den kompleksitet dette medfører av ulike perspektiver, intensjoner og agendaer, er det i tråd med denne studiens funn grunn til å utvise edruelighet med tanke på i hvilken grad Studiebarometeret skal tillegges vekt og bruk blant de ulike *stakeholders*, hvor vi samtidig bør være oppmerksom på at en kan stå i fare for at dialogen mellom student og underviser ikke gjenspeiler den enkelte students behov i møte med egen studiesituasjon, men et behov drevet frem av ledelsen eller myndighetene selv (Hemsley-Brown, 2011, p. 97). Det er derfor viktig å være oppmerksom på at en ikke erstatter eksisterende og velfungerende arenaer hvor studenter allerede uttrykker sine behov, hvilket i denne studien fremkom å være flere, deriblant bruk av studenttillitsvalgte og direkte dialog med undervisere.

#### **7.4.2 Konsumenter og informerte valg**

Tett opp til dette ligger også forståelsen av å se på studenter som klienter og brukere med forbrukermakt, hvilket ikke bare underbygger påstanden om en objektivisering av studentene, men også en økt individualisering. I tråd med prinsipper knyttet til et forbrukerdemokrati, oppstår dette når borgerne uttrykker sine ønsker og behov og deltar i beslutningsprosesser med det formål å realisere sine preferanser (Mydske et al., 2007, p. 57). I kategorien *sentral men ikke i sentrum* fremkommer det at studentene i begrenset omfang har tatt eierskap til Studiebarometeret, hvor en med bakgrunn i dette kan spørre seg i hvilken grad det

er deres preferanser som uttrykkes gjennom undersøkelsen. Et annet spørsmål er i hvilken grad disse faktisk realiseres. Dersom Studiebarometeret skal fungere som et praktisk virkemiddel for å møte de folkevalgtes politikk hva gjelder å blant annet styrke forbindelsen mellom høyere utdanning og ulike brukere av sektoren gjennom å øke kunnskapen til innhold og vurdering av kvaliteten (Aamodt et al., 2012, p. 13), er det sentralt at denne forbindelsen i størst mulig grad gjenspeiler studentenes behov. Spenningen mellom den objektive forståelsen av kvalitet som *samsvar med spesifikasjoner* og konsumentenes subjektive og dynamiske erfaring forstått som *formålstjenlighet* må derfor balanseres dersom demokratiperspektivet skal ivaretas samtidig som dette tjener som nyttig samfunnsinformasjon.

I boken *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, beskrives en absurd dystopisk verden gjennom det fiktive universitetet *New Liberia University*, hvor høyere utdanning som resultat av å være styrt gjennom et ekstremt nyliberalistisk samfunn med sterke kapitalistiske markedskrefter, fører til en rekke uintenderte konsekvenser. Disse konsekvensene beskrives blant annet ved at studentene til slutt får færre valgmulighet som følge av den sterke konkurransen, at det offentlige blir ansett som noe negativt og mister sin innflytelse, at forbrukerrettigheter fører til økt individualisering som går ut over studentens læring, og at virkemidler som evalueringer og rangeringer ikke sikrer langsiktig kvalitet (Hemsley-Brown, 2011, p. 98). Dette tjener som poeng til at bruken av markedsorienterte virkemidler, som studentene i ulik grad kan sies å oppfatte Studiebarometeret som, ikke må tillegges for stor vekt i virksomhetsstyringen, hvilket blant annet handler om at de ulike *stakeholders* i størst mulig grad må forsikre seg om en veloverveid bruk.

Denne studien har ikke utforsket studentenes identitet med tanke på hvordan de selv oppfatter sin rolle som student i tilknytning til høyere utdanning generelt, og den utdanningsinstitusjonen de studerer ved spesielt. Det som imidlertid kommer frem med tanke på hvordan enkelte student bruker, og eventuelt kunne tenke seg å bruke Studiebarometeret, er at denne adferden kan sees på som å ha adferdsmessige likhetstrekk som passer inn i det beskrevne markedsperspektivet. Dersom den enkelte student i dagens masseutdanning kun er én i mengden av mange andre studenter, og dertil identifiserer seg med massen, er det derfor av

stor betydning hvordan utdanningsinstitusjonene ser på studentene, og dertil også behandler dem. I relasjon til Studiebarometeret henviser dette derfor til viktigheten av at undersøkelsen følges opp, hvor det kun brukt som et rapporteringsverktøy, kan bidra til økt objektivisering. Et slikt ensidig fokus kan føre til at verktøyet først og fremst benyttes som kanal for å klage med dertil ansvarsfraskrivelse fra den som svarer negativt, hvor en ikke trenger å stå til ansvar for sin meninger fordi kommunikasjonen kun er enveis. I motsetning til å sette studenten i sentrum og møte det subjektive behovet med dialog, fratras studentene ansvar for at kvalitetsutviklingen skjer i fellesskap, hvor en står i fare for at studenten blir en passiv konsument som først og fremst legger ansvaret for egen læring på den som yter undervisningstjenesten.

Den samfunnsinformasjon som Studiebarometeret generer, skal bidra til å hjelpe studiesøkere til å ta informerte valg. Når studentene i denne studien beskriver at dersom nettportalen skal gis betydning for valg av studiested, er det i så fall først relevant etter at andre behov og kriterier er dekt. For det første kan dette indikere at nettportalen sannsynligvis er mer aktuelle for studiesøkere som er i en livssituasjon uten forpliktelser og med mulighet for å flytte vekk fra sitt eget hjemsted, hvilket er i tråd med forskning fra Australia som viser at det først og fremst er nærhet til lærestedet som betyr noe ved studievalg, noe som også synes å være tilfelle for det en tidligere har funnet blant norske studenter (Aamodt et al., 2012, p. 40). I denne studien fremkommer det blant enkelte av studentene som hadde kjennskap til nettportalen, at de først og fremst sjekket den studieretning de hadde et ønske om å ta gjennom å sammenligne tilsvarende studieretninger på tvers av de utdanningsinstitusjonene som kunne tilby samme utdanning. Dette kan sees i tråd med at det finnes ulike markeder i høyere utdanning, hvor felles for de fleste er at de er basert på tall generert gjennom ulike verktøy for måling og sammenligning. Disse verktøyene er konstruert rundt utvalgte indikatorer som skal danne grunnlag for slike målinger og sammenligninger, hvor resultatene først og fremst sees på som ulike mål på kvalitet og sammenligningene er rangeringer (Hausken, 2006, p. 3), hvilket i et markedsperspektiv handler om en grunnleggende tro på at fri konkurranse mellom tjenestetilbydere fører til at produkter som holder høy kvalitet forventes å møte høyere etterspørsel enn tilsvarende med lavere kvalitet, hvor markedet regulerer seg selv i takt med dette.

En sentral forutsetning for at nettportalen skal tilby god informasjon til studiesøkere, er derfor at tallene som ligger bak rangeringene gjenspeiler tidligere studenters erfaringer og ikke er et resultat av institusjonenes konkurranse om tall.

## **8.0 Avslutning og konklusjoner**

Dette er studiens avsluttende kapittel, og utgjør samtidig det siste av tre kapitler som må sees som en helhet. Gjennom kapittel 6 har jeg beskrevet datagrunnlaget for utvikling av studiens tre kategorier, med påfølgende drøfting og diskusjon av studiens funn i lys av teoretiske konsepter og relevante studier i kapittel 7.

Fundamentet for utviklingen av de teoretiske konseptene har blitt utledet av Studiebarometerets intensjoner og kontekst, hvor spenninger innad og mellom to hovedretninger fremstilt som et *markedspektiv* og et *demokratierperspektiv*, har utgjort den overordnede forståelsen i drøftingen. I dette kapitlet vil disse spenningene tas med videre inn som en del av studiens avslutning og konklusjon, hvilket også legger grunnlaget for fremtidige implikasjoner og problemområder med potensiale for videre utforskning.

### **8.1 Sammendrag av kapitlet**

I seksjon 8.2 oppsummeres studiens hovedfunn, hvor det også presenteres en tentativ modell (modell 8.1) knyttet til de spenninger som har blitt drøftet i forrige kapittel. Denne modellen tas så med videre inn i en avsluttende diskusjon knyttet til studiens avslutning og konklusjon i seksjon 8.3, før studiens styrker, svakheter og fremtidige implikasjoner og mulighet for videre utforskning runder av kapitlet i seksjon 8.4.

### **8.2 Studiebarometerets spenninger - en tentativ modell**

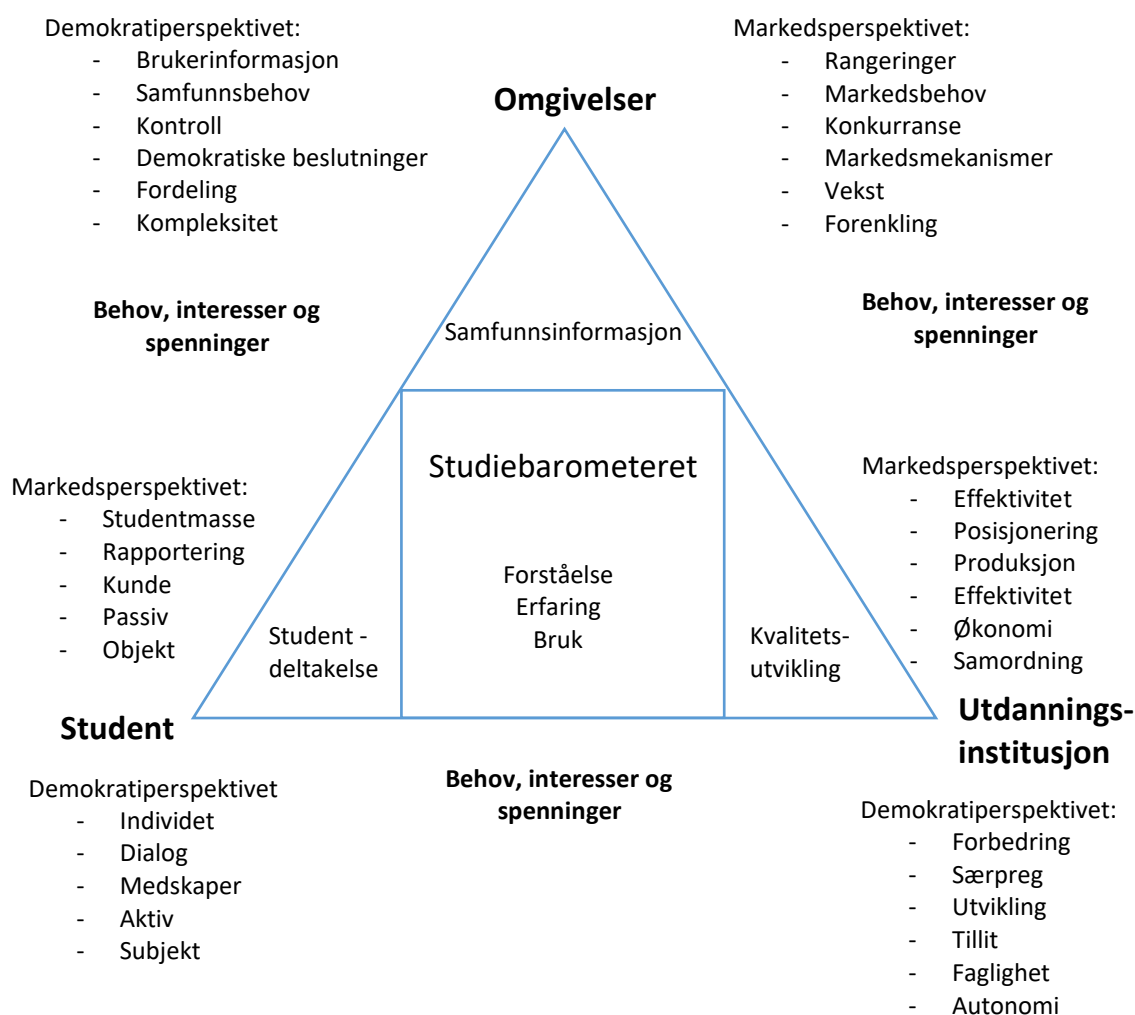
Studentene har en varierende grad av kunnskap om Studiebarometeret og dets kontekst, hvilket påvirker verktøyets relevans og deres forventninger til dette. I kombinasjon av et resultatfokus og et gjennomføringspress, med hva mange erfarer som en konkurranse om høyest mulig svarprosent, påvirker dette deres deltakerkriterium hvor verktøyet erfares å kunne bli et mål i seg selv med de konsekvenser dette kan få for både forståelse, bruk og studentenes egen rolle. Spørreundersøkelsen oppleves derfor først og fremst som en type kontroll eller et rapporteringskrav som kommer fra sentralt hold, hvor de med bakgrunn i

varierende involvering fra institusjonens side, posisjoneres i en prosess som de i begrenset omfang har eierskap og kontroll over. Dette i kombinasjon av spørreundersøkelse som metode hvor studentene ikke har makt over dagsorden, gjør at de først og fremst erfarer seg som statistiske deltakere hvor deres egen bruk av Studiebarometeret i begrenset omfang har betydning for deres studiehverdag. Deres primære rolle er derfor å besvare undersøkelsen, hvor spørsmålene i seg selv for enkelte har bidratt til en økt bevissthet omkring ulike forhold som kan være av betydning som student. De som kjente til nettportalen til Studiebarometeret, har i varierende grad tillagt den vekt i eget studievalg, hvor enkelte også er kritiske til dens resultater som gyldig samfunnsinformasjon. Flere av studentene i denne studien uttrykker at ved riktig bruk, er Studiebarometeret i tråd med dets intensjoner å anse som et nyttig verktøy. Deres tilbakemeldinger knyttet til eget studium beskrives som en uhildet stemme som både utdanningsinstitusjonene, omgivelsene og studenter potensielt kan nyttiggjøre seg av.

Drøftingen av disse funnene avdekker Studiebarometeret kompleksitet, hvor det er en rekke spenninger som gjør seg gjeldende. Disse spenningene vil som en del av studiens avslutning og konklusjon diskuteres med bakgrunn i modell 8.1, hvor NOKUT's tre hovedintensjoner for Studiebarometeret, herunder beskrevet som *studentdeltakelse*, *kvalitetsutvikling* og *samfunnsinformasjon*, er plassert innenfor trekanten i hvert sitt hjørne. I lys av dette har Studiebarometeret en rekke interessenter som jeg har kategorisert under henholdsvis *student*, *utdanningsinstitusjon* og *omgivelser*, hvor disse er plassert nærmest deres hovedansvar knyttet til de tre intensjonene. Hver av disse vil ha en rekke behov og interesser, hvilket i henhold til *markedspektivet* og *demokratiperspektivet* vil danne utgangspunkt for et mangfold av spenninger både innad og mellom målgrupper, intensjoner, interesser og behov.

Studiebarometeret er plassert i midten innenfor trekanten, hvor denne kompleksiteten kretser rundt dette som et resultat av at det er et verktøy som har ulike formål og konsekvenser som både kan forstås som komplementære og motstridende. Bakgrunnen for denne påstanden er både utledet av hovedfunnene som er beskrevet gjennom studiens tre kategorier, samt det faktum at studenter,

utdanningsinstitusjoner og omgivelsene aldri vil kunne ha sammenfallende interesser til enhver tid simpelthen fordi de i skiftende omstendighet har ulike roller, formål og behov.



Figur 8.1: Modell av Studiebarometerets spenninger i lys av dets intensjoner, aktører og perspektiver

### 8.3 Konklusjon og diskusjon av Studiebarometerets spenninger

Denne studien viser at Studiebarometeret er et komplekst fenomen, hvor denne kompleksiteten knytter seg til en rekke spenninger som vil bli diskutert her.

NOKUT's intensjoner for Studiebarometeret er at det skal bidra til samfunnsinformasjon, studentdeltakelse og kvalitetsutvikling. Dette er i tråd med den fagpolitisk kontekst som er kjennetegnet av ulike prinsipper knyttet til NPM,



hvor offentlige virksomheter ledes og styres med bakgrunn i disse prinsippene. Et viktig kjennetegn er at dagens utdanningsinstitusjoner er desentraliserte og selvstendige resultatenheter, hvor utøvende myndigheter følgelig har behov for å ta i bruk ulike virkemidler for at disse skal styres i tråd med den folkevalgte politikken. Studiebarometeret kan i stor grad forstås i relasjon til sentrale prinsipper for kvalitetsstyring, hvilket kan oppsummeres gjennom ulike tiltak knyttet til ekstern kontroll av interne prosesser, belønning og insentiver gjennom felles definerte indikatorer, og åpenhet og formidling av institusjonenes resultater i offentligheten (Aune, 2000, p. 70). Det som først og fremst skiller Studiebarometeret fra tradisjonell kvalitetsstyring, er at det er studentene som settes i sentrum for verktøyet. Dette bringer inn det demokratiske perspektivet som dertil er en viktig faktor til de spenninger som denne studien viser, hvor brukerperspektivet for offentlig tjenesteyting og dertil behovet for å undersøke befolkningens, innbyggernes, brukernes og kundenes tilfredshet har vært nærmest eksplosiv siden 2000-tallet (Rolland, 2009b, p. 3). Dette reiser et viktig spørsmål knyttet til i hvilken grad dynamiske og subjektive erfaringer lar seg aggregere til kvantitative mål gjengitt som nyttig informasjon for ulike formål. Studentenes erfaringer og opplevelser knyttet til studiesituasjonen består av en rekke komplekse fenomener, samtidig som den informasjonen som omgivelsene har behov for gjerne er forenklet og sammenlignbar informasjon. Studiebarometeret skal altså tjene begge disse forhold samtidig, hvor studentene som individ skal ivaretas på den ene siden, og studentmassen på den andre. Begge disse forhold er å betegne som deler av et demokratiperspektiv, hvor studentdeltakelse og studievalg skal forenes gjennom verktøyet. I denne studien fremkommer det imidlertid at studentenes erfaring med Studiebarometeret veier mer mot et markedspektiv enn et demokratiperspektiv, hvor en risikerer at de settes i en passiv posisjon uten dialog hvor de representerer en del av den store studentmassen og ikke seg selv.

Dersom studentenes deltakelse starter og stopper ved selve gjennomføringen av undersøkelsen, står en i fare for å glippe taket på NOKUT's intensjoner om studentdeltakelse. Det er derfor av stor betydning hvordan Studiebarometeret administreres slik at det er studentene som er i sentrum. I motsatt tilfelle reduseres studenter til data, hvor deres rolle er å bidra til at Studiebarometeret mottar flest

mulig datapunkter. Dersom dette blir tilfellet, er det også grunn til å være kritisk til tallene som aggregeres og kommer ut i andre enden som en del av nettportalens resultater og grafiske rapporter. En står i så tilfelle i fare for at også demokratiperspektivet knyttet til omgivelsene endrer kurs, hvor innbyggerne kan miste tillit til rangeringenes troverdighet som nyttig samfunnsinformasjon. Tallene blir tom informasjon i demokratiperspektivet og vil også miste sin relevans for myndighetene og deres bruk av resultatene i utforming og utøvelse av politikk.

Derimot kan tallene likevel benyttes til andre formål i relasjon til markedsperspektivet, hvor tallene i seg selv blir viktige i betydning av å bli *metrics*. I slike konkurranser om tall er det ikke nødvendigvis prosesser bak tallene som er sentrale, men rangeringene og tallene i seg selv. Hvilke virkemidler som styrer en slik utvikling kan være flere, men det vil være naturlig at økonomiske insentiver, omdømme og status er av betydning. En slik dreining av fokus må videre forstås i relasjon til utdanningsinstitusjonenes kompleksitet, hvor den økonomisk-administrative og faglig-pedagogiske logikk i så henseende vil kunne ha ulike interesser og preferanser til betydningen av slike tall. Som kvalitetsmål vil tall i større grad være akseptable innenfor den økonomisk-administrative logikk, og da i enda større grad dersom myndigheter, media og institusjonene selv vektlegger og gir disse oppmerksomhet. En for utstrakt bruk av et slikt kvalitetssystem kan føre til at en ser på systemet i seg selv som kvalitet, og ikke som et verktøy for å måle og vise kvalitet. Den faglig-pedagogiske logikk for kvalitetsutvikling i henhold til forbedring og utvikling, kan derfor stå i et spenningsforhold til markedsperspektivet hvor en først og fremst er opptatt av rangeringer.

Studiebarometeret skal bidra til kvalitetsutvikling, hvor det vil være av betydning hvordan en balanserer disse to perspektivene i administreringen av dette. Ved å sette studentene i sentrum av Studiebarometeret gjennom å være oppmerksom på denne studiens funn, vil dette kunne bidra til å styrke dialogen både mellom studentene og de ansatte som både tilhører den økonomisk-administrative og faglig-pedagogiske logikk, hvilket i neste omgang også vil gi synergier til Studiebarometerets intensjoner hva gjelder gyldig samfunnsinformasjon og kvalitetsutvikling som bidrar til å styrke studentenes læring.

I en større kontekst handler Studiebarometeret også om balansen mellom individ og samfunn og spenningen mellom studentenes autonomi og samfunnets nytteverdi. I denne studien fremkommer det at studentene erfarer et betydelig press for at de skal besvare spørreundersøkelsen, hvor det er grunn til å spørre i hvilken grad deres deltakelse er frivillig. Dette gjenspeiles videre i hva studentene omtaler som en opplevd konkurranse, hvor altså svarprosent i seg selv har blitt et tall som kan late til å ha fått større betydning enn hva dette tallet faktisk representerer. Svarprosent kan derfor også stå i fare for å bli *metrics*, hvilket i så fall ikke bare reiser et spørsmål om markedspektivets forrang, men også hva dette har å si for den enkelte students ukrenkelighet og selvbestemmelse. Dette er sentrale etiske problemstillinger som strider mot dets intensjoner, hvor studentdeltakelse blir et tall og ikke en prosess hvor det er studentenes stemme som taler deres sak. Samfunnsinformasjonen uttrykkes dermed gjennom rangeringer heller enn å bidra til demokratiske beslutninger, hvor den enkelte students mening om eget studieprogram i så tilfelle posisjonerer vedkommende som den minst fordelaktige aktøren i tilknytning til Studiebarometeret, hvor fremtidens utdanningsinstitusjoner er avhengig av å både håndtere den store studentmassen og samtidig ivareta individet slik at ressurser nyttiggjøres til det beste for alle.

#### **8.4 Studiens styrker, svakheter og implikasjoner for fremtiden og videre forskning**

Denne studien har vært et dypdykk i 16 studenters beskrivelse av Studiebarometeret, hvor de gjennom egne skildringer har bidratt til å gi meg som forsker informasjon for utvikling av kunnskap om hvordan studenter forstår, erfarer og eventuelt bruker dette. En rekke funn er av interesse og kan være sentrale for hvordan Studiebarometeret utvikler seg videre. Som et resultat av dets kompleksitet og spenninger, er det viktig med økt kunnskap knyttet til de problemstillinger dette kan føre med seg. NOKUT's intensjoner er utvilsomt gode, og i den grad det er mulig å administrere Studiebarometeret slik at disse kan imøtekommes, er dette i dagens masseutdanning et verktøy med stort potensiale.

Gjennom meldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* varsles om at det skal

utvikles en nasjonal konkurransearena for kvalitet i høyere utdanning, hvor det skal etableres en portal med indikatorer på studieprogramnivå med sammenstilte data fra både nye og eksisterende kilder, i hva regjeringen beskriver som en tydelig ambisjon om at finansieringen av høyere utdanning i større grad fremover skal baseres på konkurranse (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 104). Dersom Studiebarometeret blir en del av de ulike indikatorene, er det med bakgrunn i denne studiens funn grunn til å stille spørsmålsteget til hvilke effekter dette vil ha for både institusjonene, kommende studenter som skal besvare undersøkelsen og Studiebarometeret i seg selv, hvor insentiver i retning av et markedsperspektiv vil kunne føre til ytterligere spenninger med dertil uheldige virkninger og konsekvenser.

I nevnte stortingsmelding står det at kvalitet og kvalitetskultur utvikles og stimuleres både gjennom samarbeid og konkurranse. Dette kan forstås som at den varslede konkurransearena for høyere utdanning vil være et virkemiddel for å stimulere til samarbeid og dertil kvalitet, hvor det også vil bli vektlagt at deltakende prosjekter skal ha klare planer for spredning av kunnskap og praksis til andre utdanningsmiljøer hvor også studentinvolvering står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 85). Dersom Studiebarometeret administreres på en hensiktsmessig måte, kan dette ha et potensiale som brobygger for samarbeid og utvikling, men med et for sterkt fokus på konkurranse vil en kunne stå i fare for at det istedenfor skaper økt avstand både mellom studentene og undervisere, og mellom ulike nivåer på utdanningsinstitusjonene i dette utviklingsarbeidet. Utvikling av kvalitet må først og fremst være et faglig anliggende og ikke et økonomisk anliggende.

Denne studien handler om studentenes perspektiv, hvor det er en rekke andre relevante perspektiver som kan gi økt kunnskap om hvordan Studiebarometeret forstås, erfares og eventuelt brukes. Dette gjelder både perspektiver fra undervisere, ledere og myndigheter, samt de administrativt tilsatte ved utdanningsinstitusjonene som er kontaktpersoner for Studiebarometeret. Studien har sine tydelige begrensninger, hvor det kun er gjennomført intervjuer ved én utdanningsinstitusjon med tilhørende gruppe studenter. Vi vet altså ikke om tilsvarende funn vil være å finne blant andre studenter ved andre

utdanningsinstitusjoner. Det er derfor behov for å gjennomføre flere tilsvarende kvalitative studier ved andre institusjoner, samt å eventuelt gå videre med kvantitative studier for å kartlegge omfanget. Dette er av betydning for at Studiebarometeret skal forstås, erfares og brukes i tråd med NOKUT's intensjoner, og ikke bli enda en *metric* hvor studentenes mening begrenses til 12 minutters utfylling av et spørreskjema.

**SI HVA  
DU  
MENER**

STUDIEBAROMETERET

VINN  
5000 KR

ER DU 2.- ELLER 5.-ÅRSSTUDENT?  
**SI HVA DU MENER OM  
STUDIEPROGRAMMET DITT!**

Studiebarometeret spør studenter over hele landet om de er fornøyd med eget studieprogram. Undersøkelsen sendes ut via e-post og SMS fra og med **11. oktober**.

Resultatene offentliggjøres på [www.studiebarometeret.no](http://www.studiebarometeret.no). Her kan du sammenligne studieprogrammer over hele landet.

Ditt svar er viktig i arbeidet med å forbedre studiekvaliteten!

**30 GAVEKORT PÅ OPPTIL 5000 KR**

NOKUT Høgskolen i Buskerud STUDIEBAROMETERET

Bilde 1.1: Plakat hentet fra NOKUT's nettsider knyttet til blant annet tilgjengelig kampanjemateriell for deltakende institusjoner (NOKUT, 2018f).

## 9.0 Bibliografi

Ackroyd, S., & Thompson, P. (1999). *Organizational misbehaviour*. London: Sage.

Aftenposten. (2012). Studiekvalitet.no lansert i dag. Retrieved from <https://www.aftenposten.no/norge/i/wPLGG/Studiekvalitetno-lansert-i-dag>

Alnes, J. H. (12.05.2015). Konstruktivisme: filosofi. I Store norske leksikon. Retrieved from [https://snl.no/konstruktivisme\\_-\\_filosofi](https://snl.no/konstruktivisme_-_filosofi)

Alvesson, M. (2013). *The triumph of emptiness : consumption, higher education and work organization*. Oxford: Oxford University Press.

Askheim, S. (2013). Bologna-prosessen *Store norske leksikon*.

Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.

Atekst. (2018, 25.05). Retriever. Retrieved from <https://web.retriever-info.com/services/archive/search>

Aune, A. (2000). *Kvalitetsdrevet ledelse - kvalitetsstyrte bedrifter* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Bakken, P. (2014). *Studiebarometeret 2014 – tiltak for høysvarprosent*. (4-2015). Retrieved from [https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2015/bakken\\_pal\\_studiebarometeret\\_2014\\_tiltak\\_for\\_svarprosent\\_rapport\\_4-2015.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2015/bakken_pal_studiebarometeret_2014_tiltak_for_svarprosent_rapport_4-2015.pdf).

Baldwin, G., & James, R. (2000). The Market in Australian Higher Education and the Concept of Student as Informed Consumer. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 139-148. doi:10.1080/713678146

Bartley, K., Dimenäs, J., & Hallnäs, H. (2010). Student participation in higher education – A question of governance and power. *Nordic Studies in Education*, 30(03), 150-164.

BI, H. (2018, 27.05). Norsk kundebarometer. Retrieved from <https://www.bi.no/forskning/norsk-kundebarometer/>

Blichfeldt, J. F. (2007). Når kunnskap blir vare og vekst viktigst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(05), 416-425.

- Boland, J. A. (2005). Student participation in shared governance: A means of advancing democratic values? *Tertiary Education and Management*, 11(3), 199-217. doi:10.1080/13583883.2005.9967147
- Bolman, L. G. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brunsson, K., Brunsson, N., & Holmes, I. S. (2015). *Beslutninger*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brunsson, N. (1989). *The organization of hypocrisy : talk, decisions and actions in organizations*. Chichester: Wiley.
- Busch, T., & Vanebo, J. O. (2001). *Modernisering av offentlig sektor : new public management i praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Carson, S. G. (2015). *Etikk for beslutningstakere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Cheek, J. (2017). The Marketization of Research: Implications for Qualitative Inquiry. *Sage Handbook of qualitative Research*, Sage: Thousand Oaks.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.; International student ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksjon : om evaluering i organisasjoner*. Odense: Odense universitetforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2012). *The evaluation society*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- European Students' Union (ESU). (2016). *Policy paper on public responsibility, governance and financing of higher education*. Retrieved from <https://www.esu->

online.org/wp-content/uploads/2016/07/Public-Responsibility-Policy-paper.pdf

Frølich, N. (2015). Hva skjer i universiteter og høyskoler? : perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter. Oslo: Universitetsforl.

Frølich, N., Gulbrandsen, M., Vabø, A., Wiers - Jenssen, J., & Aamodt, P. O. (2016). Kvalitet og samspill i universitets- og høyskolesektoren: NIFU.

Frølich, N., Hovdhaugen, E., & Terum, L. I. (2014). Kvalitet, kapasitet og relevans : utviklingstrekk i norsk høyere utdanning. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Gjerdrum, E., Fosslund, T. M., & Ramberg, K. R. (2013). Ulike forståelser av kvalitet i norsk, fleksibel høyere utdanning : teknologi og læring på og utenfor campus (Vol. nr. 1/2013). Tromsø: Norgesuniversitetet.

Gjøsæter, Å. (2007). Iverksetting av Kvalitetsreformen : en longitudinell casestudie av ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser.

Gjøsæter, Å. (2011). Kvalitetssikringssystemer som ledelsesverktøy innenfor høyere utdanning – systemer for styring og kontroll eller for utvikling og forbedring? *Uniped*, 4(03), 68-79.

Gornitza, Å., & Olsen, J. P. (2006). Europeiske endringsprosesser og høyere utdanningsinstitusjoner. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(02), 259-274 ER.

Gravem, P. (1999). Basert på det fremste-? : om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høgere utdanning : vurderinger og tilrådinger fra arbeidsgruppe nedsatt av Norgesnettrådet (Vol. 2/1999). Oslo: Norgesnettrådet.

Gynnild, V. (2014). Kvalitetssystemet i praksis: Ressurser på avveie? *Uniped* [elektronisk ressurs] : tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk, 37(3), 4-22.

Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. udg. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hatlevik, I. K. R. (2000). Studiekvalitet i mastergradene: Studenters erfaringer fra forsøk med masterstudier: NIFU.

Haugen, K. (2015, 10.12). Idiotbarometeret. *Panorama*. Retrieved from <http://panorama.himolde.no/2015/12/10/idiotbarometeret/>

Hausken, K. (2006). Universitetenes rangering, markeder og målesystemer.



Head, E. (2009). The ethics and implications of paying participants in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(4), 335-344. doi:10.1080/13645570802246724

Hemsley-Brown, J. (2011). The Marketisation of Higher Education and the Student Consumer.(Book review) (Vol. 27, pp. 1294).

Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Hofstad, E. (2017, 19.10). Studentene slakter utdanningen. *Sykepleien*.

Hovdhaugen, E., Aamodt, P. O., Reymert, I., & Stensaker, B. (2016). Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning: NIFU.

i-graduate International Insight. (2017, 2017, 08.01). The International Student Barometer. Retrieved from <https://www.i-graduate.org/services/international-student-barometer/>

Jacobsen, D. I. (2015). Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Jakobsen, O. D. (2002). Skal universiteter og høyskoler være noe mer enn effektive markedsaktører? *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*. 4/2002, s. 330-338.

Johnsen, Å. (2007). Resultatstyring i offentlig sektor : konkurranse uten marked. Bergen: Fagbokforl.

Johnsen, Å. (2017). Nye styringsverktøy og modeller – redskap eller legitimering? *Praktisk økonomi & finans*, 33(01), 17-35. doi:10.18261/issn.1504-2871-2017-01

Kember, D., Leung, D. Y. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425. doi:10.1080/0260293022000009294

Keränen, H., & Holm, E. (2014). *Students' role in quality enhancement – a reflection of functional stupidity or an implication of "Quality as Practice"?* Paper presented at the 9th European Quality Assurance Forum, University of Barcelona, Spain. Abstract hentet fra <https://www.sparqs.ac.uk/upfiles/Hannele%20Keränen%20EQAF%20paper.pdf>

Khrono. (2016, 26.05). De mest misfornøyde sykepleiestudentene finner du i

Stavanger. Retrieved from <https://khrono.no/node/363201>

Khrono. (2018, 25.05). Søk på Studiebarometeret. Retrieved from <https://khrono.no/cse/?q=studiebarometeret>

Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Utdanningslinja*. (St. meld. nr 44). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/sec1>.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Konsentrasjon for kvalitet : strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. (St. meld. nr 18,). Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/sec1?q=strukturreformen#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/sec1?q=strukturreformen#match_0).

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *FOR BUDSJETTÅRET 2018*. (Prop. 1 S (2017–2018)). Retrieved from [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-kd-20172018/id2574778/sec2?q=studiebarometeret#match\\_3](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-kd-20172018/id2574778/sec2?q=studiebarometeret#match_3).

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. nr 16,). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S., Brinkmann, S., & Nake, B. (2015). *Interview : det kvalitative forskningsintervju som håndverk* (3. udg. ed.). København: Hans Reitzel.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.

Llonch, J., Casablanca-Segura, C., & Alarcón-del-Amo, M. C. (2016). Stakeholder orientation in public universities: A conceptual discussion and a scale development. *Spanish Journal of Marketing - ESIC*, 20(1), 41-57. doi:<https://doi.org/10.1016/j.reimke.2016.01.001>

Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 2-10. doi:10.1080/1360080X.2012.727703

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* The Jossey-Bass higher and adult education series Qualitative

research,

Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives : designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Moren, J., Eriksson, B., & Lindberg, M. (2011). *Om reformer: En studie av Kvalitetsreformen, Politireform 2000 og Kunnskapsløftet On Reforms: A study of the Quality Reform, Police Reform 2000 and the Knowledge Reform*. Karlstad: Karlstads universitet.

Mydske, P. K., Claes, D. H., & Lie, A. (2007). *Nyliberalisme : ideer og politisk virkelighet*. Oslo: Universitetsforl.

Nafstad, H. E., Blakar, R. M., Carlquist, E., Phelps, J. M., & Rand - Hendriksen, K. (2009). Globalization, Neo - Liberalism and Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 43(1-2), 162-175.  
doi:10.1007/s10464-008-9216-6

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.

NOKUT. (2016). Hva sier egentlig universitetsrangeringer om utdanningskvaliteten? Retrieved from [https://www.nokut.no/contentassets/05f52eaf9b4948d093abb61e96a63355/skodvin\\_lid\\_hauge\\_hva\\_sier\\_egentlig\\_universitetsrangeringer\\_om\\_utdanningskvaliteten\\_2016.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/05f52eaf9b4948d093abb61e96a63355/skodvin_lid_hauge_hva_sier_egentlig_universitetsrangeringer_om_utdanningskvaliteten_2016.pdf)

NOKUT. (2017). Veiledning om akkreditering av studietilbud. Retrieved from [https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/17-04127-2\\_sokerveiledning\\_akkreditering\\_studietilbud.pdf](https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/17-04127-2_sokerveiledning_akkreditering_studietilbud.pdf)

NOKUT. (2018a, 30.04). Analyser og rapporter. Retrieved from <http://studiebarometeret.no/no/artikkel/4>

NOKUT. (2018b, 30.04). Nettportalen. Retrieved from <http://studiebarometeret.no/no/artikkel/2>

NOKUT. (2018c). Om NOKUT. Retrieved from <https://www.nokut.no/om-nokut/>

NOKUT. (2018d, 30.04). Om Studiebarometeret. Retrieved from <http://studiebarometeret.no/no/artikkel/2>

NOKUT. (2018e, 30.04). Spørreundersøkelsen. Retrieved from <http://studiebarometeret.no/no/artikkel/2>

- NOKUT. (2018f, 30.04). Studiebarometeret - informasjon til deltakende institusjoner. Retrieved from <https://www.nokut.no/Studiebarometeret/kontaktpersoner>
- NOKUT. (2018g, 30.04). Underviserundersøkelsen. Retrieved from <http://studiebarometeret.no/no/artikkel/3>
- NOU 2003:25. (2003). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-25/id148008/sec2>.
- Ogunnaike Olaleke, O., Borishade Taiye, T., & Jeje Olumide, E. (2014). Customer Relationship Management Approach and Student Satisfaction in Higher Education Marketing. *Journal of Competitiveness*, 6(3), 49-61. doi:10.7441/joc.2014.03.04
- Olsen, J. P. Offentlig styring i en institusjonsforvirret tid. *Nytt norsk tidsskrift (trykt utg.)*. 15 :1998 :1, S.[7]-20.
- Olsen, J. P. (2014). *Folkestyrets varige spenninger : Stortinget og den norske politiske selvforståelsen*. Oslo: Universitetsforl.
- Ormestad, H. (14.02.2009). Barometer. Retrieved from <https://snl.no/barometer>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Persson, A. (1998). Studentinflytande i massuniversitetet (rapport) (Vol. 98:204).
- Power, M. (2000). The Audit Society — Second Thoughts. *International Journal of Auditing*, 4(1), 111-119. doi:10.1111/1099-1123.00306
- Liamputtong, P. (2013). *Qualitative research methods* (4th ed. ed.). South Melbourne: Oxford University Press.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150. doi:10.1080/03075079112331382944
- Rasch, B. E., & Midgaard, K. (2004). *Demokrati : vilkår og virkninger* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Rattsø, J. (2015). Produktivitet - grunnlag for vekst og velferd :

Produktivitetskommissjonens første rapport : utredning fra utvalg oppnevnt av Regjeringen Solberg 7. februar 2014 : avgitt til Finansdepartementet 10. februar 2015 Norges offentlige utredninger (tidsskrift : online), Vol. NOU 2015:1.

Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415. doi:10.1080/02602930500099193

Rolland, A. (2005). Brukertilfredshetsundersøkelser som offentlig styringsverktøy Notater (Statistisk sentralbyrå : online), Vol. 2005/50.

Rolland, A. (2009a). *Brukerundersøkelser, styring og ledelse i offentlig sektor*. (2009/11). Retrieved from [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat\\_200911/notat\\_200911.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_200911/notat_200911.pdf).

Rolland, A. (2009b). *Måling av tilfredshet med demokratiet og velferdsstaten* Notater (Statistisk sentralbyrå : online), Vol. 2009/23.

Røvik, K. A. (2007). Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon. Oslo: Universitetsforl.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed. ed.). London: Sage.

Samordna opptak. (2016). Søkertall 2016. Retrieved from <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2016/index.html>

Selmani, A. (2018, 08.02). Har de mest fornøyde studentene i landet. *Østlands-posten*, p. 4.

St. meld. nr 27. (2001). Gjør din plikt - krev din rett: kvalitetsreform av høyere utdanning : tilrådning fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet av 9. mars 2001, godkjent i statsråd samme dag. Oslo: Departementet.

Statistisk sentralbyrå. (2018). Studenter i høyere utdanning. Retrieved from <https://www.ssb.no/utuvh>

Stensaker, B. (2008). Hva betyr universitetsrangeringer? *Forskningspolitik*, 31(4), 7-7.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. ed.). Bergen:

Fagbokforl.

Tranøy, B. S., Østerud, Ø., & Makt- og, d. (2001). *Den Fragmenterte staten : reformer, makt og styring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

TripAdvisor. (2018, 27.05). Om TripAdvisor. Retrieved from <https://tripadvisor.mediaroom.com/no-about-us>

Tønnesen, E., Lie, T., & Lindholm, A. (2018, 12.02). Her er studentene mest og minst fornøyde. *Khrono*. Retrieved from <https://khrono.no/nokut-student-hivolda/her-er-studentene-mest-og-minst-fornoyde/209489>

U-Mutirank. (2018). The project. Retrieved from <https://www.umutirank.org/about/u-multirank/the-project/>

Universitets - og høgskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høgskoler*. Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL\\_1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-1).

Vibe, N. (1995). Studenttallsutviklingen ; vekst uten styring? *Forskningspolitikk*, 18(3), 22-23.

Aamodt, P. O. (2004). Norgesmesterskap i høyere utdanning. *Forskningspolitikk*, 27(2), 8-9.

Aamodt, P. O., Wiers-Jenssen, J., & Stensaker, B. (2012). Kvalitetskriterier i høyere utdanning : bakgrunnsnotat for etablering av en norsk informasjonsportal Rapport (NIFU : online), Vol. 12/2012.

Aars, J., Kommunenes, s., Norske kommuners, s., & Ks. (2000). *Brukerundersøkelser som demokrativertøy? : en praktisk og kritisk idéhåndbok*. Oslo: Kommuneforl.

Aarstad, J. (2007). Studentevalueringer i høyere utdanning : på hvilken måte og til hvilken nytte? : Høgskolen i Bergen.

Aarstad, J. (2012). Studentevalueringer i høyere utdanning: <emphasis>Hva kan den internasjonale forskningslitteraturen lære oss?</emphasis>. *Uniped*, 35(01), 34-45 ER.

Aasland, D. G., Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., & Sævareid, H. I. (2011). *Kvalitet og kvalitetsopplevelse : en bok om kvalitet i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforl.

# Vedlegg 1 - Norsk senter for forskningsdata (NSD) for behandling av personopplysninger



Julianne Cheek  
Remmen  
1757 HALDEN

Vår dato: 24.11.2017

Vår ref: 57081 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.11.2017 for prosjektet:

57081	<i>Intensjoner og bruk av verktøy for måling og sammenligning av studiekvalitet: Studiebarometeret sett fra studentenes perspektiv.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Julianne Cheek</i>
Student	<i>Tommy Payne</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS    Harald Hårfagres gate 29    Tel: +47-55 58 21 17    [nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)    Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data    NO-5007 Bergen, NORWAY    Faks: +47-55 58 96 50    [www.nsd.no](http://www.nsd.no)

## Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornerud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornerud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / [pernille.grondal@nsd.no](mailto:pernille.grondal@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tommy Payne, [tommypayne69@gmail.com](mailto:tommypayne69@gmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57081

Utvalget består av studenter ved to norske utdanningsinstitusjoner. Personvernombudet forutsetter at rekrutteringen skjer på en måte som ivaretar frivillighet og konfidensialitet.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak



## Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuene er differensiert i grupper med henholdsvis studenter som har gjennomført Studiebarometeret og studenter som ikke har gjennomført Studiebarometeret. Enkelte spørsmål vil derfor være forbeholdt kun én av disse gruppene, hvilket fremkommer med merknader i intervjuguiden. Guiden er strukturert rundt åpne spørsmål, hvor utdypende og utforskende oppfølgingsspørsmål i henhold til forskningsspørsmål følgelig ikke fremkommer her. Mindre endringer / justeringer kan fremkomme underveis i perioden for datainnsamling.

### **F1: Studentenes forståelse av Studiebarometeret**

S1: Hva er Studiebarometeret?

S2: Hvor kommer dette fra (og hvem har bestemt at vi skal ha et studiebarometer i Norge)?

S3: Hva tror dere hensikten er med opprettelsen av Studiebarometeret og hva tror dere skjer med svarene / resultatene fra undersøkelsen (vet de at svarene sammenstilles i en nettportal)?

### **F2: Studentenes erfaring og bruk av Studiebarometeret**

S4: Alle studenter på 2. år bachelor - og master inviteres til å besvare undersøkelsen. Hvorfor har dere valgt å besvare / ikke besvare spørreundersøkelsen Studiebarometeret?

\*S5: Hva skal eventuelt til for at du likevel skulle ønske å besvare spørreundersøkelsen? (kun fokusgruppe som ikke har gjennomført undersøkelsen)

\*S6: Hvorfor tror dere at studenter velger å gjennomføre spørreundersøkelsen? (kun fokusgruppe som ikke har gjennomført undersøkelsen)

\*S7: Hvorfor tror dere at studenter ikke velger å gjennomføre spørreundersøkelsen? (kun fokusgruppe som har gjennomført undersøkelsen)

\*S8: Hvordan erfarte dere selve gjennomføringen (spørsmålene) av Studiebarometeret? (kun fokusgruppe som har gjennomført undersøkelsen)

S9: På hvilken måte bruker eller ønsker dere å eventuelt bruke Studiebarometeret?

S10: Har dere benyttet informasjonsportalen Studiebarometeret og kan dere i så fall beskrive hvordan?

**F3: Studentenes oppfatning av hvordan Studiebarometeret brukes av andre aktører enn dem selv**

S11: Hvordan tror dere at utdanningsinstitusjonen forholder seg til resultatene fra Studiebarometeret? Gi gjerne eksempler om dere har egne erfaringer.

S12: Hvordan tror dere at resultatene fra Studiebarometeret benyttes av andre enn studenter eller utdanningsinstitusjonene? Gi gjerne eksempler om dere har egne erfaringer.

**F4: Studentenes respons på Studiebarometerets intensjoner**

S13: Hvilke intensjoner eller målsettinger dere tror ligger bak opprettelsen av Studiebarometeret?

Hvordan tror dere at Studiebarometeret (NOKUT's uttalte intensjoner) kan:

- S14: bidra til styrking av kvalitet i høyere utdanning?
- S15: bidra til å fremme studentenes stemme for å forbedre studiekvalitet?
- S16: bidra til å gi studentene mulighet til å påvirke eget studieprogram?
- S17: være et redskap for den enkelte utdanningsinstitusjon i eget kvalitetsarbeid?
- S18: gi studiesøkere nyttig informasjon for å velge studieprogram og studiested?
- S19: være et hjelpemiddel for å spre kunnskap om studiekvalitet slik at samfunnet kan ha tillit til høyere utdanning?

**F5: Hvem studentene tror Studiebarometeret er laget for**

S20: Hvem oppfatter dere som den primære målgruppen for Studiebarometeret og hvorfor tror dere dette begrepet er valgt som navn for verktøyet?

## Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og erklæring om samtykke

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*Forståelse, erfaring og bruk av verktøy for måling og sammenligning av opplevd studiekvalitet: Studiebarometeret sett fra studentenes perspektiv*

#### **Bakgrunn og formål**

Dette forskningsprosjektet hører inn under høyskole- og universitetssektoren i Norge, og tar for seg Studiebarometeret. Oppgaven handler om studenters forståelse, erfaringer og bruk av dette, med den hensikt å gi økt kunnskap til organisasjoner, ledere og andre beslutningstakere som utvikler, implementerer og bruker denne type verktøy for måling av opplevd studiekvalitet.

Problemstillingen er formulert som følger:

*Hvordan forstår studenter Studiebarometeret og hvordan erfarer og bruker de verktøyet?*

Prosjektet gjennomføres av Tommy Payne, og er en masteravhandling i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold.

Undersøkelsen skal gjennomføres ved en norsk utdanningsinstitusjon, hvor respondentene som forespørres til prosjektet er 2. års studenter knyttet til bachelor- og eller masterutdanninger.

Respondenter rekrutteres ved utsendelse av e-post til den aktuelle studentgruppen med forespørsel om deltakelse. Ved behov vil også rekruttering kunne foregå via utdanningsinstitusjonenes studentorganisasjoner og fagansatte, samt gjennom sosiale medier og fysiske plakater. Deltakernes identitet vil ikke være tilgjengelig for andre enn dette prosjektets student og veileder, da påmelding vil foregå via elektronisk lenke hvor tilgang til personopplysningene vil være passord-beskyttet gjennom et digitalt verktøy for spørreundersøkelser.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen vil bli gjennomført gjennom fokusgruppeintervju (6-8 deltakere) der det kreves aktiv deltakelse fra informantene. Undertegnede vil lede intervjuet ved hjelp av en utarbeidet intervjuguide, hvor spørsmålene vil omhandle ulike aspekt knyttet til prosjektets tema. Hensikten er å få frem deltakernes ulike forståelser, erfaringer og bruk av Studiebarometeret gjennom deres dialog og refleksjoner i intervjusituasjonen. Varigheten på fokusgruppeintervjuet berammes til mellom 1 – 1,5 time, og vil tas opp digitalt i tillegg til at det vil bli tatt notater underveis.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i følge personvernombudets retningslinjer. Lydopptakene vil kun være tilgjengelig for student og veileder, og vil bli slettet etter de er transkribert og studiet er gjennomført og vurdert. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli identifisert som en del av prosjektets publikasjon, og de transkriberte intervjuene vil være anonymisert. Opptakene vil tas opp på mobiltelefon som er beskyttet med fingeravtrykk-sensor, samt lagres på en sikker server beskyttet med brukernavn og passord. Personopplysninger og informasjon om hvordan disse er koblet til datamaterialet vil bli oppbevart adskilt fra hverandre og anonymiseres ved prosjektslutt. Prosjektet planlegges avsluttet i juli 2018, hvor opptak og opplysninger da i sin helhet vil bli slettet.

### **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 student Tommy Payne (mobil 95198140 eller mail: [tommypayne69@gmail.com](mailto:tommypayne69@gmail.com)) eller veileder Professor Julianne Cheek (mail: [julianne.cheek@hiof.no](mailto:julianne.cheek@hiof.no)).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
-----

(Signert av deltaker, dato)

## Vedlegg 4 - Mal for invitasjon fra deltakende institusjoner til studenter

### Emnefelt: Forespørsel om deltakelse i fokusgruppe-intervju knyttet til forskningsprosjekt

Kjære student,

Du mottar denne eposten da vi som institusjon har sagt oss villig til å bistå i rekruttering av studenter som kunne ha tenkt seg å delta i et forskningsprosjekt knyttet til en masteravhandling i organisasjon og ledelse.

Det planlegges å gjennomføre fokusgruppe-intervjuer ved tre norske utdanningsinstitusjoner, hvor du som 2. års student ved en bachelor - eller masterutdanning her hos oss er valgt ut som potensiell deltaker til prosjektet. Hensikten er å få frem studenters ulike forståelser, erfaringer og eventuelt bruk av Studiebarometeret, en nasjonal studentundersøkelse som hvert år gjennomføres i regi av norske myndigheter. Varigheten på fokusgruppeintervjuet berammes til mellom 1 – 1,5 time, og vil bestå av 6-8 deltakere.

Det er ønskelig at studenter som både har benyttet og ikke har benyttet Studiebarometeret deltar i prosjektet, og det stilles følgelig ingen krav til forkunnskaper om verktøyet.

Dersom du synes at dette virker som en spennende mulighet og kunne ha tenkt deg å bidra til dette arbeidet gjennom å delta i et fokusgruppe-intervju, vennligst fyll ut påmeldingsskjema ved å benytte følgende link:

XXX

Minner om at du når som helst kan trekke deg fra studien uten å måtte oppgi noen grunn. Intervjuet vil bli gjennomført her på campus og kan være en nyttig erfaring å ta med seg videre som student.

Med vennlig hilsen

# Vedlegg 5 - Elektronisk påmeldingskjema om deltakelse

Deltakelse i fokusgruppeintervju knyttet til masteravhandling i organisasjon og ledelse

Takk for at du ønsker å delta i fokusgruppeintervju knyttet til min masteravhandling i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i følge personvernombudets retningslinjer, hvor datamaterialet fra selve intervjuene ikke vil kunne knyttes opp til din personlige identitet.

Minner om at det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Ved spørsmål eller andre henvendelser, kontakt meg på: tommy.payne@hiof.no (mobil 95198140)

Prosjektets problemstilling:

*Hvordan forstår studenter Studiebarometeret og hvordan erfarer og bruker de verktøyet?*

Navn

---

Alder

---

E-post

---

Mobil

---

Kjønn

- Kvinne  
 Mann  
 Annet

På hvilket nivå er du student?

- Bachelor  
 Master

Hvilken studieretning går du?

- Økonomiske og administrative fag (handel og markedsføring, hotell- og reiselvsfag, økonomiske - og administrative fag)  
 Primærnæringsfag (fiske og havbruk, jordbruk, skogbruk)  
 Samferdsel - og sikkerhet  
 Humanistiske og estetske fag (kunst, historisk-filosofisk, litteratur- og bibliotekutdanning, musikk, dans, drama, religionsutdanning, språk)  
 Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk (barnehagelærer, fag- og yrkesfaglærerutdanning, grunnskolelærerutdanning, utdanning i pedagogikk)  
 Helse-, sosial- og idrettsfag (apotek, idrett, medisin, pleie og omsorg, sykepleie, sosialfag, tannhelse, veterinær)  
 Naturvitenskapelige og tekniske fag (biologi, bygg- og anlegg, fabrikkasjon, fysiske og kjemiske fag, geofag, matematikk og statistikk, elektro, mekanikk og maskin)  
 Samfunnsfag og juridiske fag (medie- og informasjonfag, psykologi, samfunnsgeografi, samfunnsøkonomi, sosiologi, statsvitenskap)  
 Vet ikke / andre fag

Har du deltatt på spørreundersøkelsen Studiebarometeret høsten 2017?

- Ja  
 Nei

Skjema sendes ved å klikke Avslutt (siden vil bli blank). Du vil da motta en bekreftelse på den oppgitte e-posten, hvor jeg vil ta kontakt med deg for å gjøre nærmere avtale om tid og sted for intervju. Du vil da også motta et formelt informasjonsskriv om studien med tilhørende samtykkeerklæring for deltakelse.

Med vennlig hilsen

Tommy Payne