



Fakulteten för samhälls-och livsvetenskaper
Avdelingen för omvårdnad

Helene Tornberg
Nita Ørmen

Høgskolen som lokalsamfunn – Mangfoldet i et krevende skolesystem

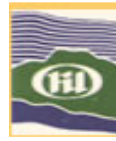
Hva er avgjørende for gjennomføringen av et tre-årig høgskolestudium
for studenter med bistandskrevende livsproblemer?

University College as a community –
The complexity within a demanding schoolsystem

What is crucial in managing a bachelor degree for students in need of
assistance?

Examensarbete 20 poäng/30 ECTS
Master of Community Care

Datum/Termin: Desember 2006
Handledare: Eva Skærbæk
Tentator: Ove Sandell



EUROPEISKA UNIONEN
Europeiska regionala
utvecklingsfonden

UNISKA Universitetsalliansen Inre Skandinavien

Utbildningsprogrammet "Master of Community Care" har planerats och genomförts i ett svenskt-norskt samarbete inom Universitetsalliansen Inre Skandinavien (UNISKA). Inom UNISKA samverkar Karlstads universitet, Högskolan Dalarna, Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Lillehammer och Høgskolen i Gjøvik. Detta har gett utbildningen en unik profil.

Programmet har omfattat studier med ämnesbredd, varit tvärprofessionellt och flervetenskapligt med syfte att ge studenterna yrkesmässig och ämnesbred specialkompetens för hälsofrämjande och förebyggande arbete samt socialt förändringsarbete tillsammans med utsatta grupper i lokalsamhället.

Utbildningen har bedrivits under 2003-2006 och omfattat följande fyra moduler:

- Perspektiv och teorier inom hälsofrämjande och förebyggande arbete samt socialt förändringsarbete i lokalsamhället/Perspektiver og teorier relatert til helsefremmende og forebyggende arbeid og handlingsorientert utviklingsarbeid i lokalsamfunnet 20 poäng/10 vt (30 ECTS)
- Strategier och metoder för resursmobilisering och utvecklingsarbete i lokalsamhället/Strategier og metoder relatert til resursmobilisering og utviklingsarbeid i lokalsamfunnet 30p/15vt (45 ECTS)
- Vetenskapsteori, forskningsmetoder och forskningsplan/Vitenskapsteori, forskningsmetoder og forskningsplan 10 poäng/5vt (15 ECTS)
- Examensarbete/Masteravhandling 20 poäng/10 vt (30 ECTS)

Utbildningen har genomförts som ett projekt och delfinansierats av Europeiska regionala utvecklingsfonden.

Karlstad och Gjøvik 2006-12-19

Monica Björkström
Svensk projektledare

Rannveig Aure Juvkam
Norsk projektledare

SAMMENDRAG

Tittel:	Høgskolen som lokalsamfunn – Mangfoldet i et krevende skolesystem Hva er avgjørende for gjennomføringen av et tre-årig høgskolestudium for studenter med bistandskrevende livsproblemer?
Institusjon:	Avdelingen for omvårdnad
Kurs:	Fördjupningsarbete i hälsofrämjande och resursmobiliserande arbete, examensarbete 20 poäng
Forfattere:	Tornsberg, Helene og Ørmen, Nita
Veileder:	Eva Skærbæk
Tentator:	Ove Sandell
Sider:	38

Måned og år for eksamen: Desember 2006

Norske nøkkelord: Myndiggjøring, resiliens, mestring, nettverk, relasjoner.

Hensikten med undersøkelsen er å synliggjøre hvilke utfordringer høgskolesystemet står overfor med tanke på mangfoldet i studentmassen og Kvalitetsreformens krav.

Studentmassen utgjør et mangfold bestående av mennesker med ulike bakgrunn, kjønn, kultur, språk og ulike livsproblemer.

Kvalitetsreformen er en omfattende reform av høyere utdanning og har til hensikt å bedre kvaliteten på utdanningen.

Vi har valgt en kvalitativ undersøkelse med et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapssyn. Vi har intervjuet seks personer som har gjennomført eller deltatt på store deler av et treårig høgskolestudium og som på grunn av livsproblemer har hatt behov for studentrådgivningens tjenester i løpet av studietiden. Vi var interessert i hvilke mestringsstrategier de benyttet og spurte dem hva som var vanskelig, hva som hjalp og hvilke forslag de hadde til forbedringer av høgskolesystemet.

Resultatene viser at nettverk og egen opplevelse av mestring er betydningsfullt for å gjennomføre høyere utdanning. Positive relasjoner til lærere og at det tas individuelle hensyn er viktig. Fleksibilitet i forhold til regler og rutiner i høgskolesystemet fremheves som betydningsfullt. Studentrådgivningen vektlegges som støtteapparat når livsproblemer oppstår.

ABSTRACT

Title: University College as a community –
The complexity within a demanding schoolsystem
What is crucial in managing a bachelor degree for students in
need of assistance?

Institution: Department of Nursing
Course: Master thesis in health promotion and resource mobilization
30 ECTS

Authors: Tornsberg, Helene and Ørmen, Nita
Supervisor: Eva Skærbæk
Tentator: Ove Sandell

Pages: 38
Month and Year of Examination: December 2006

English key words: Empowerment, resilience, coping, network, relationship

The aim of the study was to illuminate challenges the systems of higher education have to face concerning the complexity within the student population and the demands that arise from the Quality reform.

The student population consists of people with different backgrounds, genders, cultures, languages, and various difficulties in life. The Norwegian government has passed a resolution that intends to reform and increase the quality of higher education (the Quality reform).

We have chosen a phenomenological and hermeneutic study. Qualitative interviews with six people were conducted. The people we chose to interview, had completed or were near to complete a Bachelor degree, and because of difficulties in life at the time of education, had been in need of assistance from the Student Welfare`s Health Adviser. We were interested in hearing about their strategies for coping, and asked about what was difficult, what helped, and if they had any suggestions about how the college system could improve.

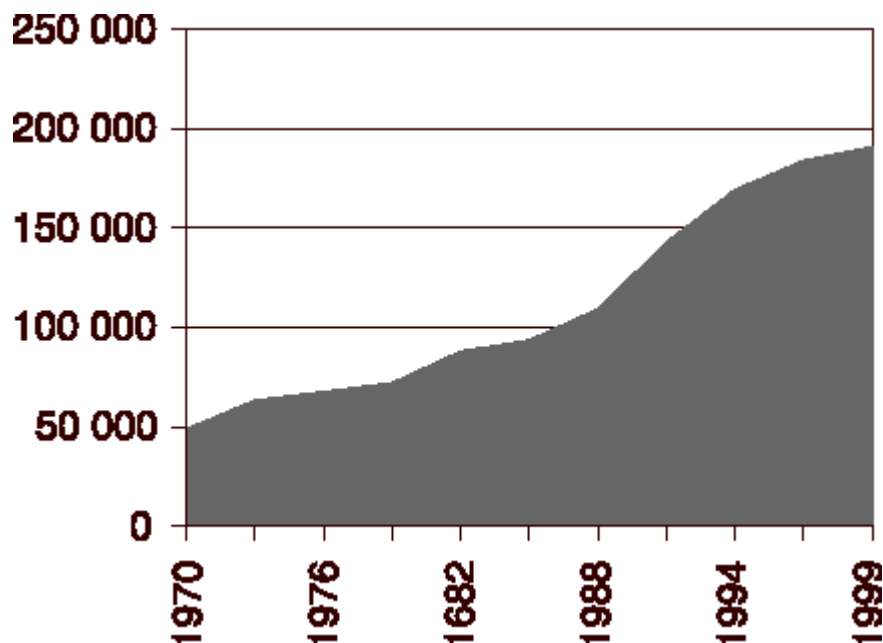
The results of the study show that social networks and the person`s coping experiences are essential in completing higher education. Positive relationships with teachers are important, and that the students experience individual consideration from the educational system. Also important is that the system shows flexibility considering rules and regulations. The Student Welfare Organization is very important in managing a bachelor degree in times of difficulties.

Innholdsfortegnelse

Introduksjon.....	1
Hensikt.....	4
Metode.....	5
Utvalg:	6
Gjennomføring	7
Bearbeiding/Analyse	8
Reliabilitet og validitet	9
Etikk	10
Resultat.....	12
Private forhold.....	13
Helse	13
Levekår	14
Nettverk	15
Personlige egenskaper - Mestringsvilkår	16
Høgskolesystemet.....	18
Regler og rutiner.....	18
Lærerrelasjonen	20
Grupper.....	21
Fysiske forhold	22
Andre forhold	22
Forslag til endringer og forbedringer av høgskolesystemet	24
Diskusjon.....	25
Resultatdiskusjon.....	25
Levekår	25
Helse	26
Nettverk	27
Lærerrelasjon.....	28
Grupper.....	29
Regler og rutiner.....	29
Fysiske forhold	31
Respondentenes forslag til forbedringer.....	31
Mestring, resiliens og empowerment	33
Metodediskusjon	36
Oppsummering av diskusjonen	37
Resultatets betydning	38
Forslag til videre forskning	38
Referanser.....	39
Vedlegg 1	42
Vedlegg 2	43

Introduksjon

De siste tiårene har Norge vært igjennom en utdanningsrevolusjon. Grunnskolen er utvidet fra ni til ti år, og alle har fått rett til videregående opplæring som leder frem til studiekompetanse eller fagbrev. Det har gitt mulighet for opptak til høyere utdanning på bakgrunn av realkompetanse. I løpet av det siste tiåret er antall studenter økt med 60 000.



Antall studenter i høyere utdanning pr. 011099. Kilde: Statistisk sentralbyrå

Høyere utdanning har fått god spredning over hele landet. Norges nedfelte rettferdighetsprinsipp i kunnskapspolitikken tilsier at alle skal ha lik rett til utdanning, uavhengig av sosial eller etnisk bakgrunn, bosted og kjønn. I nærmeste fremtid vil det være like normalt for ungdom å ta høgskole- eller universitetsutdanning som det i dag er med videregående opplæring. Studentmassen representeres av et bredere lag av befolkningen enn tidligere og utgjør et mangfold.

Der klassetilhørighet tidligere indikerte levestandard, har utdanning blitt en mye viktigere faktor. De som ikke tar en høgskoleutdanning kan skyves ut i en marginalisert posisjon når de ikke er "deltakere" (Halleröd & Heikkilä, 2002).

Utviklingen betegnes ofte som en overgang fra elite- til masseutdanning. Begrepet masse kan ha referanse til omfattende demokratisering av tilgang på høyere utdanning. Veksten har endret utdanningsinstitusjonenes interne virksomhet og deres rolle i samfunnet ved at etterspørsel etter arbeidstakere med høyere utdanning er økende (Vabø & Aamodt, 2005).

Veksten i høyere utdanning er nært knyttet til utdanningspolitiske reformer. Kvalitetsreformen er en omfattende reform av høyere utdanning i Norge (Stortingsmelding nr. 27, 2000-01). Kvalitetsreformens tre hovedpunkter innebærer at:

- Kvaliteten på utdanning og forskning skal bli bedre
- Intensiteten på utdanningen skal økes
- Internasjonaliseringen skal økes

Kvalitetsreformen har til hensikt å bedre kvaliteten på høyere utdanning. Det innebærer blant annet at utdanningsinstitusjonene får et større ansvar for studentenes helhetlige læringsmiljø. Tettere oppfølging og nærhet til studentene skal ivaretas. I Kvalitetsreformen påpekes det at det er krevende å gjennomføre høgskole- og universitetsstudier. Det krever ”..fordypning, modning, prøvelser, utfordringer og selvstendighet” (St.m.nr. 27, s.12).

Som lærere i en høgskole møter vi studenter med ulike livshistorier og med forskjellige erfaringer med å være student. Ofte deles erfaringene med oss, og vi får innsikt i forhold som kan være viktige innspill i utviklingen av høgskolesystemet. Det kan være nødvendig å lytte til noen personers historier og deres erfaring fra studietiden. Vi har derfor gjennomført en kvalitativ undersøkelse som bidrar til å belyse hvilke utfordringer høgskolesystemet står overfor med tanke på mangfoldet i studentgruppen og Kvalitetsreformens krav.

Kvalitetsreformen gir føringer og løfter om bedring av kvaliteten på utdanningen og om ivaretagelse av mangfoldet i studentmassen. Har institusjonene utviklet strategier for å møte de individuelle forskjellene? Er løftene innfridd?

Norges forskningsråd (2006) har gjennomført en kvantitativ evaluering av Kvalitetsreformen. Evalueringen består av ti delrapporter og bidrar med informasjon om hvordan målene i Kvalitetsreformen er oppfylt. Evalueringens hensikt var å vurdere om de institusjonelle kvalitetssystemene var et hensiktsmessig grep for å videreutvikle norsk høyere utdanning. Evalueringen bygger blant annet på casestudier ved enkelte læresteder, en survey blant det vitenskapelige personalet og en spørreundersøkelse blant studenter.

I delrapport 1 (Michelsen & Aamodt, 2006) fremkommer det fra de fagansatte at de vurderer Kvalitetsreformen som en kvantitetsreform. Vurderingen innebærer at Kvalitetsreformen primært er en effektiviserings- og styringsbasert reform, og at den først og fremst vil bidra til å øke produksjon av studiepoeng. I forhold til kvaliteten i norsk høyere utdanning, synes Kvalitetsreformen å medføre få endringer.

Et viktig element i Kvalitetsreformen er studentenes velferd. Institusjonene skal tilrettelegge studiesituasjonen for studenter med særskilte behov. Studentsamskipnadene ved landets høgskoler og universiteter har opprettet ulike tilbud til studenter. Det kan dreie seg om tilbud om bolig, barnehager, idrett, fritidsaktiviteter og helsetjenester.

Når en større andel av befolkningen tar utdanning, er det nærliggende å tro at ulike former for helseproblemer vil øke i studentmassen. I Norge har befolkningen gjennomgående god helse, men likevel oppgir en av tre at de sliter med sykdommer eller lidelser som påvirker hverdagen. Folkehelse rapporten viser at ca. femten prosent av befolkningen har psykiske lidelser (Irgens, Magnus & Stoltenberg, 2002).

Rapport om studenters levekår 2005 (Ugreninov & Vaage, 2006) gir et bilde av den store studentmassen. Rapporten beskriver studiesituasjonen og levekår blant studenter i Norge og har belyst viktige områder i studenters hverdagsliv.

Levekårsundersøkelsen viser at selv om de fleste studenter vurderer sin helse som god, er svært mange plaget med bekymring og uro på grunn av studiesituasjonen. Tre av ti studenter er plaget med en følelse av håpløshet med tanke på fremtiden. Studenter har dårligere psykisk helse enn resten av befolkningen.

En fjerdedel av studentene svarte at de hadde en eller annen form for langvarig sykdom eller lidelse. 42 prosent svarte at sykdommen eller lidelsen medførte begrensninger i studieaktiviteten.

Levekårsundersøkelsen viser videre at 20 prosent følte seg ensomme ofte eller av og til. De som er aleneboende er mer ensomme enn de som har andre boformer.

Levekårsundersøkelsen viser også at det å ha et barn og en partner beskytter mot bekymringer og nedsatt psykisk helse.

Psykisk helse er tett koblet til levekår, livskvalitet og sosiale forhold, eksempelvis nettverk og kvaliteter i lokalsamfunnet.

Et godt fungerende nettverk virker forebyggende overfor en rekke psykososiale problemer og er avgjørende for opplevelsen av mestring (Dalgard, Kleiner, Sandanger & Sørensen, 2005).

Idealer om empowerment reflekteres i Kvalitetsreformen. Idealene bygger på et læringsyn der studentens medbestemmelse og aktivitetsansvar er i fokus. Empowerment har med overføring av makt å gjøre. I følge Askheim (2003) er tankegangen bak empowerment at alle har visse evner og kunnskaper, alle har rett til å bli hørt, til å være med på å definere sin livssituasjon og ha innvirkning på hva som skal endres eller utvikles.

Et norsk begrep for empowerment er myndiggjøring. Det baserer seg på et aktivitets- og ansvarsideal. Mennesket skal være aktiv på egne vegne og ta ansvar for eget liv (Ørstavik, 2002). Begrepene utfyller hverandre til en viss grad, men empowermentbegrepet favner over flere aspekter enn myndiggjøring. Nye arbeidsmåter som for eksempel prosjektarbeid er innført, og studentene har ansvar for egen læring. Tilnærmingen rommer både en individuell og strukturell dimensjon ved at individet gis anledning til å påvirke sin egen livssituasjon i en organisasjon. De nevnte idealene om empowerment i Kvalitetsreformen reflekterer en "bottom-up" tilnærming i møte med studenter og utvikling av organisasjonen.

Nettverk, sosial støtte, gruppemedlemskap, lokalsamfunns- og øvrig samfunnsdeltagelse er alle indikatorer på sosial kapital. Sosial kapital kan defineres som summen av aktuelle eller mulige ressurser som et individ forvalter. Ressurser individet eller gruppen råder over innebærer et varig tilfang av relasjoner, kjennskap og gjensidig anerkjennelse som er mer eller mindre institusjonalisert (Bourdieu, 1979). Der den sosiale kapitalen er høy, ses også tydelige gode helseresultater.

I undersøkelsen betrakter vi høgskolen som et lokalsamfunn. Lokalsamfunn kan defineres som et sted der flere mennesker har fysisk tilhørighet i nærheten av hverandre med felles referanser, normer og mål. Lokalsamfunn kan også forstås som et område kjennetegnet av medlemskap hvor deltagerne har en følelse av identitet med felles symbolsystem i form av språk, ritualer og seremonier, gjensidig påvirkning og felles opplevelse av behov og forpliktelse til å møte dem (Checkoway, Israel, Schulz & Zimmerman, 1994, Ramon, 2001).

Lokalsamfunnsarbeid og empowerment kan virke helsefremmende og har relevans for endring eller utvikling av et høgskolesystem. Det vil si en høgskole hvor alle bruker sine

ferdigheter og ressurser i felles anstrengelse for å møte ulike behov. På denne måten kan et myndiggjort samfunn utvikles (Barker, 2001).

Undersøkelsen fokuserer på personer som på tross av betydelige livsproblemer har mestret å gjennomføre studier. Solheim (2001) bruker begrepet mestringsstrategi.

Forskning om mestring synliggjør risikofaktorer i systemer som kan føre personer ut i marginaliserte posisjoner. Mestring ses også i sammenheng med forskning om resilience, hvor det norske begrepet motstandskraft kan benyttes. Resilience og mestring er viktige faktorer som bidrar til å håndtere livets utfordringer (Sommerschild, 1998).

Sosiologen Aaron Antonovsky (2000) benytter en salutogen tilnærming i forhold til det å oppleve sammenheng og mening i møte med livets utfordringer. Salus betyr helse og sunnhet, genesis betyr opprinnelse og tilblivelse. Personens opplevelse av sammenheng er en overordnet forståelse av livet og består av tre komponenter: meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet. Meningsfullhet innebærer i hvilken grad et menneske er delaktig i egen skjebne. Med begripelighet forstås i hvilken utstrekning personen finner indre og ytre stimuli som fornuftsmessig forståelse. Håndterbarhet innebærer i hvilken grad personen opplever at det finnes ressurser som er tilgjengelige.

Hvilke forhold har betydning for gjennomføringen av et høgskolestudium? Hvilke salutogene faktorer er tilgjengelige og fører til "empowerment i praksis"? Hvilke vanskeligheter finnes? Er det behov for strukturelle endringer? Hvilken betydning har den faglige formidlingen? Kan et høgskolestudium være ressursmobiliserende?

For å få svar på noen av spørsmålene har vi gjennomført en kvalitativ undersøkelse med en fenomenologisk tilnærming. Siktemålet har vært å få en dypere forståelse av hvilke utfordringer høgskolesystemet står overfor gjennom individuelle historier fra mennesker som har tatt høyskoleutdanning mens de samtidig har slitt med betydelige livsproblemer. Fenomenologien er et forsøk på direkte opplevelsesbeskrivelse fra den konkrete og opplevde erfaring, og studerer menneskets livsverden som vi daglig møter og forholder oss til (Kvale, 2000).

Hensikt

Undersøkelsens hensikt er å synliggjøre hvilke utfordringer høgskolesystemet står overfor med tanke på mangfoldet i studentgruppen og Kvalitetsreformens krav.

Vår problemstilling er:

Hva er avgjørende for gjennomføringen av et treårig høgskolestudium for studenter med bistandskrevende livsproblemer?

Hvordan samsvarer funnene med målsettingene i Kvalitetsreformen?

Metode

I undersøkelsen har vi valgt en kvalitativ tilnærming, og vi har gjennomført intervjuer med seks personer. Et kvalitativt forskningsintervju er kjennetegnet av at intervjuer og respondent prater sammen som i en vanlig samtale. Det gis få begrensninger på hva respondentene kan si om et tema. Et kvalitativt intervju får frem enkeltindividets fortolkning av et fenomen (Strandmark og Hedelin, 2002).

Vi valgte en fenomenologisk - hermeneutisk metode for å få en dypere forståelse av hva det innebærer å være student i et høgskolesystem. Forståelsen og kunnskapen vi får gjennom undersøkelsen kan være et supplement til annen kvantitativ forskning om studenters levekår.

Målet har vært å lytte til historiene om erfaringer og opplevelser fra studenttiden. Respondentene fikk mulighet til å se tilbake på egen livshistorie, oppsummere egne erfaringer og se mening i livet som er levd i løpet av høgskolestudiet. Jacobsen (2005) beskriver den kvalitative prosessen som en ”nedenfra og opp” prosess. Metoden forutsetter derfor en grunnleggende respekt for respondentenes historier.

Fenomenologi tematiserer fenomenet bevissthet og referer til helheten og opplevelsen i den levde livserfaring hos en person. Det er gjennom bevisstheten at det gis tilgang til en persons erfaring og oppmerksomhet. Bevissheten bidrar til å gi mening til den objektive verden.

Begrepene intuisjon, erfaring og intensjonalitet er sentrale innen fenomenologien. Intuisjon handler om hvordan konkrete fenomener som eksempelvis gjenstander, lyder etc. fremtrer for oss, mens erfaring handler om hvordan opplevelsene eller det levde liv fremtrer. Intensjonalitet i fenomenologi viser at bevissthet alltid er målrettet i forhold til et objekt eller fenomen. Med andre ord er bevissthet knyttet til oppmerksomhet overfor den andres presenterte livsverden (Giorgi, 1985).

Fenomenologisk metode kan beskrives som en holdning til et fenomen som studeres og hvor fenomenets essensielle egenskaper skal beskrives så nøyaktig, korrekt, nøytralt eller objektivt som mulig. Metoden innebærer at fordommer og forforståelse settes i ”parentes” under tolkningen og beskrivelsen av fenomenet. Det betyr ikke at en forsker må kvitte seg med nødvendige forutsetninger for forståelse. Det innebærer heller å være bevisst på egne forutsetninger for ikke å blande dem med fenomenet som skal tolkes og beskrives.

En forsker som vil utføre en fenomenologisk beskrivelse må først fungere som en engasjert og god lytter som forsøker å glemme seg selv og ta dialogpartneren på alvor. Så må forskeren fungere som en ”kunstner” som kan se bak det personlige og individuelle og fange inn det essensielle og allmenne. Det kreves at forskeren har innlevelsessevne for å kunne beskrive en annens erfaring så levende som mulig. Fenomenologisk metode forutsetter et realistisk kunnskapssyn hvor det er mulig å skille mellom hva som finnes i menneskets bevissthet og hva som finnes i verden (Barbosa da Silva & Wahlberg, 1994).

Fenomenologisk metode er beskrivende og har til hensikt å finne frem til en så grundig undersøkelse av hele variasjonsbredden i opplevelsen av et fenomen (Giorgi, 1985).

Metoden har fire trinn:

- Beskrivelse. En beskrivelse av opplevde fenomener i aktuelle situasjoner blir gjennomlest for å få et bilde av historien i sin helhet.
- Redusering. Når forskeren har fått et inntrykk av helheten må hele materialet leses gjennom på nytt med fokus på hva som ønskes belyst og for å finne meningsfulle enheter.
- Struktur. Denne prosessen foregår gjennom kreativ refleksjon for å forvandle de meningsfulle enheter til teoretisk, vitenskaplig språk.
- Hensikt. Sammenbinding av alle de forvandlede meningsfulle enhetene til presise konklusjoner med utgangspunkt i respondentenes opplevde erfaring. For å kunne trekke noen konklusjoner gjennom sammenbinding forutsetter metoden at det er flere respondenter.

I analysen av de meningsfulle enhetene brukes hermeneutisk tolkningsmetode. Hermeneutikk fokuserer på mening i eksistensiell betydning. En hermeneutisk tilnærming til fenomenologien vil anerkjenne at en beskrivelse av et fenomen aldri vil være fortolkningsfri. Å forstå er et grunnleggende trekk ved menneskets væremåte og er grunnlag for all kunnskapstilegnelse. Enhver forståelse forutsetter en bestemt forforståelse som kan bestå av ulike former for kunnskap, erfaring, innsikt og ferdigheter og utgjør en referanseramme for tolkning. Tolkeren er prisgitt sitt språk, sin forforståelse og sine fordommer. Forskeren har i utgangspunktet bestemt hva som skal fokuseres på og vektlegges i sammenbindingsprosessen.

Grunnleggende forutsetninger for hermeneutikk er at forståelse av mening alltid skjer i en kontekst. Mening skapes i en historisk sammenheng. I hver tolkning eller forståelse er delene avhengige av helheten og helheten avhengig av delene. Et menneskes adferd og handling kan ikke forstås fullt ut dersom hennes kultur eller sosiale nettverk er ukjent. Samspillet mellom delene og helheten kalles den hermeneutiske spiral. Forståelse utdypes og endres, og ny mening oppstår i vekslingen mellom våre fordommer og de nye fenomenene vi søker å forstå (Thomassen, 2006).

Utvalg:

Jacobsen (2005) beskriver det typiske utvalg som en gruppe som vet mye om det vi vil vite noe om. Ved hjelp av studentrådgivningen kom vi i kontakt med seks personer.

Utvalget ble begrenset til personer som i løpet av studiet har hatt behov for råd eller bistand på grunn av livsproblemer i en eller annen form. Kriterier for utvalget var personer som har gjennomført hele eller store deler av et høgskolestudium og som har vært i kontakt med Studentrådgivningen. Kjønn, alder og yrkesutdanning var underordnet utvalgskriteriene.

Følgende personer deltok i vår undersøkelse (av hensyn til anonymitetskravet er navnene fiktive).

Hilde er 38 år og har en samboer. Under utdanningen var hun alene om omsorgen for barna i to år på grunn av skilsmisse. Hun har to barn fra tidligere ekteskap, og samboer har to egne barn. Hilde har et funksjonshemmet barn. Hun har gjennomført sykepleierutdanning og er nå i jobb. Hilde har lese- og skrivevansker på grunn av en hørselshemming.

Gro er 28 år. Hun er enslig. Hennes utdanning består av praktiske fag innen idrett- og friluftsliv på høgskole- og universitetsnivå. Gro er i fast jobb. Gro har hatt traumatiske opplevelser i barndommen som gir henne dårlig nattesøvn og mareritt. Hun sliter med depresjoner, angst og spiseforstyrrelser og har relasjonsproblemer som tok fokus fra studiene. Gro har vanskelig for å sitte stille og blir ukonsentrert av passiv læring.

Pia er 34 år. Hun er enslig forsørger for et barn. Pia går siste år på allmennlærerstudiet. Hun har mange verv i høgskolesystemet. Pia forteller om vanskeligheter ved å være alenemor med dårlig økonomi og med samlivsbrudd i løpet av utdanningen. I tillegg har hun plager av tidligere nakkeskade.

Anne er 29 år. Hun er gift og har et barn. Anne har gjennomført førskolelærerutdanning. Hun er nå i fast jobb. Annes far hadde store alkoholproblemer i hennes oppvekst. Hun ble utsatt for negativ oppmerksomhet og nedvurdering fra faren som medførte lav selvtillit hos henne. Studiesituasjonen opplevdes som urolig på grunn av fars alkoholproblemer. Anne ble utsatt for seksuelle overgrep i barndommen.

Roar er 33 år. Han er enslig. Roar har gjennomført omskolering til bachelor i vernepleie. Han er nå i fast jobb. Roar har allergi, astma, eksem og dysleksi. Roar måtte bytte bolig ofte i studietiden på grunn av allergi. Roar har erfaring med trakassering fra arbeidsgiver i tidligere jobb.

Linn er 34 år. Hun er enslig. Linn kommer fra Asia. Hun kom til Norge som 17-åring. Hun behersker både norsk og engelsk. Linn har gått på flere utdanninger hvor hun har strøket på grunn av språkproblematikk. Hun har nå gjennomført bioingeniørutdanning, og jobber i midlertidig stilling på sykehus. Linn hadde en personlig krise under utdanningen på grunn av familieforhold og havnet på krisesenter.

Gjennomføring

På vår anmodning tok representanter fra studentrådgivningen den første kontakten med respondentene. Vi ga studentrådgivningen utvalgskriteriene og problemstillingen som utgangspunkt for kontakten. Etter deres bekreftelse på å delta, sendte vi respondentene et brev. I brevet orienterte vi om hensikt og formål med undersøkelsen. Intervjuguidens hovedmomenter ble beskrevet i orienteringsbrevet (vedlegg 1).

Intervjuguiden besto av fem hovedtemaer.

Hovedtemaene var:

- Hvilke forhold har ut fra din erfaring hatt betydning for gjennomføring av et høgskolestudium?
- Hva var vanskelig?
- Hva hjalp?
- Var det faktorer på skolen?
- Hvordan ville du ønske at høgskolen hadde lagt forholdene til rette for deg?

Respondentene tok selv kontakt med oss etter mottak av brevet, og tid og sted for intervju ble avtalt.

Hvert intervju startet med en kort informasjon om undersøkelsen. Deretter ble samtykkeerklæring underskrevet. Eventuelle uklarheter til intervjuguiden som var utsendt på forhånd, ble avklart. På forhånd hadde vi bestemt hvem som skulle ha hovedansvar for de ulike intervjuene som hadde en varighet på en time. De foregikk på sted etter ønske fra respondenten. Fire av intervjusituasjonene foregikk på intervjuers kontor, et intervju på grupperom i høgskolelokaler og ett på respondentens arbeidssted.

Respondentene hadde mye å fortelle om. De hadde forberedt seg og tenkt igjennom forhold med utgangspunkt i intervjuguiden. Tre av respondentene hadde forberedt seg skriftlig med utgangspunkt i det utsendte brevet.

Vi orienterte hver enkelt om at deres bakgrunn var ukjent for oss, og at vi kun kjente navnene deres gjennom studentsamskipnaden. Intervjuene ble tatt opp på bånd. I intervjuene fortalte respondentene også om bakgrunnsforhold som ikke handlet om å være student. utfordringen for oss var å lytte til historiene og samtidig sile ut innhold som hadde relevans for undersøkelsen. Vi la vekt på å ikke følge opp temaer knyttet til traumatiske opplevelser fra oppveksten. Vi balanserte mellom kravet om å være gode lyttere og la samtalen flyte, samtidig med å ha fokus på hensikten i undersøkelsen.

Bearbeiding/Analyse

De fire trinnene i den fenomenologiske metoden ble fulgt etter at intervjuprosessen var avsluttet. Data fra intervjuet ble transkribert.

Ved å lese gjennom historiene i det transkriberte materialet, forsøkte vi å få en beskrivelse av de opplevde fenomenene. Hensikten var å "lytte oss inn" for å få tak i historiene i sin helhet. Vi gjorde dette i flere omganger. Hva fortalte respondentene oss?

Materialet ble lest gjennom på nytt for å finne frem til meningsfulle enheter. Fokus var hele tiden på undersøkelsens hensikt som handlet om hva som har betydning for gjennomføring av et høgskolestudium. Det ga oss mulighet til å få tak i mer av dybden, nyansene og kompleksiteten i historiene.

I reduseringsprosessen ble respondentenes historier løst opp i deres beskrivelses-, forklarings- eller vurderingsbilder. Vi benyttet fremgangsmåten for å unngå at våre fortolkninger skulle farge materialet og påvirke historiene.

Etter hvert som vi lyttet til historiene flere ganger, fikk vi en forståelse av helheten i hver historie. Det vil si hvilke handlinger eller fenomener respondenten beskrev. Deretter kommenterte vi respondentens egen vurdering av det opplevde fenomen. Siste del av kommenteringen handlet om respondentens forklaring på vurderingen hun hadde gjort. Det ga oss en dypere forståelse av delene i hvert intervju. Til slutt satte vi noen etablerte teoretiske begreper på det som kom frem i historiene.

Benevnelsen på hovedkategoriene fant vi som et resultat av intervjuguiden. I et av spørsmålene spurte vi om det var faktorer på skolen som hadde betydning. Da ble det naturlig å sette høgskolesystemet som en overordnet kategori. Det som ikke var knyttet til skolen kategoriserte vi som private forhold.

Prosesen er knyttet til det som kalles å finne frem til en struktur i den fenomenologiske metoden. Strukturen vi fant frem til handlet om levekår, helse og nettverk i private forhold og regler og rutiner, grupper og lærerrelasjoner i høgskolesystemet. Kategoriernes innhold beskrives i resultatpresentasjonen.

Utsagnene ble sammenbundet i et forsøk på å kartlegge fellestrekk som har betydd noe i gjennomføringen av høgskolestudiet. Deretter vurderte vi temaer på tvers av historiene ved å systematisere dem i en matrise. Slik ble det lettere å se hvordan kategoriene substansielt hang sammen (vedlegg 2).

Fenomenene ble vurdert opp mot Kvalitetsreformen for å undersøke om det var samsvar mellom målsettingene her og de ønskene som respondentene ga uttrykk for. Diskusjonen har ført til en ny eller annerledes forståelse av hva som er avgjørende for studenter i arbeidet med å ta en utdanning. Historiene har bidratt til å belyse faktorer som mestring, resilience og nettverk.

Reliabilitet og validitet

I kvalitativ forskning avhenger reliabilitet og validitet mye av forskerens ferdigheter. Vurdering av kvalitative data og reliabilitet blir forskningsrefleksjon over hvordan datasamlingen har foregått med tanke på å bli bevisst mulige feilkilder.

Ifølge Jacobsen (2005) vurderes validiteten på to måter i kvalitativ forskning: Av forsker selv og av respondentene. Et viktig validitetsspørsmål er å dvele ved forskeren som redskap for informasjonsinnhenting.

Kjennetegn på en god kvalitativ forsker er at forskeren har:

- kjennskap til fenomenet og konteksten i undersøkelsen
- sterke begrepsmessige interesser
- en flerfaglig, flerdisiplinær tilnærming i motsetning til en snever tilnærming
- gode granskingsferdigheter, inkludert utholdenhet, evnen til å få folk til å åpne seg og evnen til å avverge forhastede slutninger (Huberman & Miles, 1994).

Vår kjennskap til fenomenet og konteksten er at vi kjenner til studentforholdene og høgskolesystemet. Vår erfaring var at ingen av respondentene hadde vanskeligheter med å snakke fritt i intervjuene.

Vi har valgt å være nøye med å gå tilbake til materialet flere ganger og lytte til historiene. I tillegg ble første utkast av rapporten sendt respondentene til gjennomlesing som et ledd i å styrke validiteten. Respondentene var forespurt på forhånd pr. telefon om de kunne lese gjennom rapporten og bli kontaktet av oss igjen etter en uke. Vi fikk kontakt med fem respondenter. Samtlige var positive til rapportens innhold og tolkningene som fremkom i diskusjonsdelen.

Reliabilitet handler om undersøkelsens funn er pålitelige og til stole på og at undersøkelsen er gjennomført på en troverdig måte (Jacobsen, 2005). Når det gjelder undersøkelsens reliabilitet, kan det være trekk ved selve undersøkelsen som har skapt de resultatene vi har kommet frem til. En faktor som kan ha bidratt til å påvirke resultatet er at intervjuguiden ble sendt ut på forhånd til respondentene. Ved at spørsmålene var kjent kan det spontane i

historiene ha blitt svekket. Især spørsmålet som helt konkret relaterte til å reflektere over om det var faktorer ved høgszkolen som innvirket på studieforholdene. Respondentene var imidlertid fornøyde med å vite på forhånd hva de skulle snakke om.

Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som vi har forholdt oss til i undersøkelsen.

Konfidensialitetskravet er oppfylt ved at vi har anonymisert respondentene. I tillegg har vi anonymisert alle opplysninger knyttet til geografisk beliggenhet, gjenkjennbare steder og studieplasser. Siden respondentgruppen velges av studentrådgivningen vil anonymitetskravet kunne bli svekket ved at studentrådgivningens representanter kan gjenkjenne respondentenes problematikk i livshistoriene. Imidlertid gjelder regler om taushetsplikt for ansatte i studentrådgivningen (Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker av 10.02.67).

Det ble sendt ut meldeskjema for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S (NSD). Prosjektet ble godkjent.

Alle opptak etter gjennomførte intervjuer vil bli slettet og destruert ved studieforløpets slutt.

Etikk er mer enn overholdelse av regler. Etikk handler også om hvordan møte mellom mennesker foregår. Vi som definerer begreper, er farget av vår forforståelse som aldri starter fra et nullpunkt. Uten forforståelse, forventning og forståelse kommer ikke tolkningsprosessen i gang (Kvale, 2000). For eksempel vil vår forståelse i undersøkelsen være farget av referanserammen vi har som høgskolelærere og ansatte i et høgszkolesystem. Enhver fortolkning ledsages av visse forventninger eller forutinntatte meninger.

Forforståelse knyttet til studentenes historier og forhold som innvirker på studieprogresjon, kan ha innvirket på hvordan intervjuet eller samtalen forløp. Vår forforståelse ble synliggjort ved at vi gikk ut fra at mange studenter hadde vanskeligheter som kunne påvirke studiesituasjonen.

Gjennom veiledningsprosessen fikk vi hjelp til å endre vårt syn på studenter vi har oppfattet som ekstra hjelpetrengende. Vi er blitt mer bevisste på at livsproblemer i et krevende høgszkolesystem er et allmennt menneskelig fenomen. Imidlertid er det perioder i livet hvor livsproblemer kan fortone seg som uhandterlige hvor mennesker har behov for råd, veiledning eller assistanse.

Å gå ut i feltet og etterspørre historier fra noen som har hatt vanskeligheter i livet, kan synes som å ha en top-down tilnærming. Utfordringen for oss er å formidle på en troverdig måte vår takknemlighet og ydmykhet overfor respondentene som har delt med seg av sine erfaringer fra en periode i sine liv. En fenomenologisk tilnærming kan bidra til et bottom-up syn ved å innta et nedenfra -perspektiv (Bergersen & Hauge, 2003). Bottom-up perspektivet i undersøkelsen går ut på at våre seks respondenter har delt med seg av sine historier og gitt viktige innspill til hvordan høgszkolen kan utvikles.

Andrews (2003) beskriver det paternalistiske synet som preger forebyggende helsearbeid. Det private initiativ kan ødelegges og skape større sosial ulikhet med en top-down

tilnærming. Målet er å forsterke det private initiativ og bringe essensen i historiene fra våre seks respondenter inn i endringsprosesser i høgskolesystemet.

Resultat

I undersøkelsens resultat fremkommer historier fra seks personer med bistandskrevende livsproblemer. Historiene handler om hva som har hatt betydning for gjennomføring av et høgskolestudium.

Historiene er systematisert og delt inn i hovedkategorier og underkategorier ut fra intervjuguiden. Fokus har vært på salutogene faktorer som har hatt betydning (vedlegg 2).

Hovedkategoriene er delt inn i *private forhold* og *høgskolesystemet*.

Historiene handler om *hva som har vært vanskelig, hva som har hjulpet og forslag til endringer og forbedringer av høgskolesystemet*.

De enkelte historiene er systematisert i underkategoriene *helse, levkår, nettverk, personlige egenskaper /mestringsvilkår* under private forhold og *regler og rutiner, lærerrelasjon, grupper og fysiske forhold* under høgskolesystemet.

AV AVGJØRENDE BETYDNING FOR GJENNOMFØRING

PRIVATE FORHOLD

(Hva var vanskelig og hva hjalp)

- *Helse*
- *Levekår*
- *Nettverk*
- *Personlige egenskaper/
Mestringsvilkår*

HØGSKOLESYSTEMET

(Hva var vanskelig og hva hjalp)

- *Regler og rutiner*
- *Lærerrelasjon*
- *Grupper*
- *Fysiske forhold*

FORSLAG TIL FORBEDRINGER AV HØGSKOLESYSTEMET

Resultatene presenteres ut i fra de ulike underkategoriene fra private forhold og høgskolesystemet. Presentasjonen synliggjør parallelt beskrivelsene av hva som var vanskelig og hva som hjalp.

Vi har sett på hvordan kategoriene henger substansielt sammen, for eksempel ved at et forhold forklarer et annet, påvirker et annet eller er årsak til et annet (Jacobsen, 2005).

I presentasjonen gis vår gjengivelse av respondentenes opplevelse i kategorisert form. Deretter forsterkes beskrivelsen med direkte sitater fra respondentene.

Alle hadde mye å fortelle. Historiene har vært gjennom siling i kategoriseringen. Det har vært lagt vekt på at reduseringen ikke har oversett viktige elementer. Utgangspunktet har vært å være lojale i forhold til historiene. Derfor kan det fortone seg som et veldig detaljert materiale som presenteres. En fenomenologisk tilnærming krever at historiene synliggjøres med alle sine nyanser.

Private forhold

Her presenteres hovedkategoriene med underkategorier, helse, levekår, nettverk og personlige egenskaper. Kategoribenevnelsene er som nevnt et resultat av vår fortolkning av historiene.

Helse

Helse i resultatpresentasjonen innebærer sykdommer, tilstander eller lidelser som påvirket hverdagen.

Respondentene nevnte nedsatt hørsel, dysleksi, konsentrasjonsvansker, depresjon, angst, spiseforstyrrelser, store menneskeansamlinger, søvnproblemer, relasjonsproblemer, tidligere traumatiske opplevelser, nakkeskade, allergi, eksem og astma. Fem respondenter fortalte om tidligere opplevelser som påvirket deres liv.

De uttrykte også hvordan de hadde overvunnet eller forholdt seg til vanskelighetene, hvordan de hadde fått støtte av nettverk og studentrådgivning, og hvordan de hadde mobilisert egne krefter for å utløse rettigheter.

Hilde hadde ingen opplevelse av at det var problematisk med hørselshemming inntil hun begynte på høgskolen.

”Jeg har opp gjennom hatt en del problemer med ørene. Så jeg begynte med høreapparat fra jeg var seks år.”

Gro fortalte at hennes vanskeligheter startet da hun begynte på høgskolen.

”Men når jeg begynte på høgskolen, så gikk jeg på smell etter smell..... Jeg hadde depresjon angst og spiseforstyrrelse, veldig sånn klassisk tilfelle. Men det var ikke noe som syntes utenpå. Det gjorde også at jeg trakk meg litt tilbake. Enda jeg er en veldig sosial og utadvendt person, men i perioder orket jeg ikke være sosial rett og slett.”

Roar fikk bekreftet at han hadde dysleksi etter en gjennomført test fordi han krevde det.

”Det hjalp meg mye, for da skjønnte jeg at det er ikke meg. Det er faktisk dysleksi jeg har, for gjennom alle årene her, så leste jeg i gjennomsnitt 30 sider hver dag, syv dager i uken for i det hele tatt å komme gjennom alt.”

Linn fortalte at hun kom på krisesenter istedenfor å gå opp til eksamen på grunn av en personlig krise med familien.

”Det er mange ting i min fortid som jeg har opplevd og gjør at dårlige minner kommer særlig under eksamenslesing. Det forstyrret konsentrasjonen.”

Anne fortalte at hun har vært utsatt for overgrep i barndommen.

”Det er en ting til i livet mitt, men det har jeg ikke snakket så veldig mye om. Jeg har vært opp i en overgrepssituasjon, og det vet også Sara (studentrådgivningen) om.”

Levekår

Beskrivelser av ulike betingelser i respondentenes liv har vi betegnet som levekår. Det er forhold som blant annet beskriver økonomi, sivilstatus, omsorg for barn, arbeidsforhold og etnisk bakgrunn.

Fem av respondentene er i jobb nå. En var i avsluttende år av sin utdanning, men har nå gjennomført. To av respondentene var enslige forsørgere og fortalte at problematiske økonomiske forhold hadde betydning i studietiden. En av respondentene fremhevet pendling som en vanskelighet. En beskrev vanskeligheter knyttet til fremmedspråklighet.

Hilde fortalte om hvordan økonomiske vanskeligheter innvirket på utdanningsløpet. Familienettverket bidro med hjelp. Hun beskrev en meget vanskelig og slitsom periode av livet med mye nytt å sette seg inn i. Hilde hadde ingen opplevelse av at enslige forsørgere fikk tilrettelegging fra skolen. Tvert imot fikk hun beskjed fra høgskolen at man hadde ansvar for egen læring og at høgskolen hadde retningslinjer å følge. Det som hjalp var støtte fra ny samboer.

”I tillegg til det, så gikk det utover både det ene og det andre, skulle jeg si. Økonomisk, hele systemet. Guttungen da med behandlingsopplegg. En jentunge som skulle ivaretas og prestering av arbeidet på skolen....Ja. Ikke noe forståelse da, selvfølgelig, hjemmefra. Ja, fra min eksmann. Han trodde vel egentlig ikke at det skulle kreve så mye tid tror jeg, men det er klart, det tar jo tid.”

Pia var opptatt av at undervisningen skulle være effektiv og at hun ikke behøvde å reise mange mil bare for å overvære noen få timers obligatorisk undervisning. Hun tenkte spesielt på de som var aleneforeldre.

”Det er viktig for meg å være i nærheten av guttungen. Jeg har ham annen hver helg, føler jeg. Jeg ser han jo ikke på hverdagen, hvis jeg ikke tar ham med meg på skolen.”

Pia sammenlignet kostnadene for høgskoleutdanningen med kostnadene til et hus til en million, på grunn av tapt arbeidsfortjeneste og studielån. Hun mente at det derfor var viktig å være kritisk til det hun fikk igjen.

”Obligatoriske studieturer. Jeg får helt fnatt av dem. Tre tusen kroner. Det er det jeg og guttungen skal leve for en hel måned. Og det vil si at han ikke får mat en hel måned, fordi jeg skal på heisatur med klassen liksom. Det blir så dumt.”

Linn fortalte at hun levde et lukket liv den første studietiden og at hun var redd for å gå ut etter skoletid. I tillegg beskrev hun en sårbar situasjon da hun ble frastjålet penger av en medstudent. Hun hadde dårlig økonomi, men fikk hjelp til å søke økonomisk støtte via studentrådgivningen.

”Det som er av mest betydning er at jeg torde å kontakte rådgiver Sara, og det var helt tilfeldig da, at jeg mistet så stor del penger da en av medstudentene mine tok penger i vesken min. Og så jeg kom til Sara og sa at jeg var helt blakk. Det var sommeren 2003. Og da mente Sara at jeg kunne ha snakket med sosialkontoret, for eksempel.”

Nettverk

Flere av respondentene trakk frem nettverk utenom familie som betydningsfullt for dem i gjennomføring av et høgskolestudium. Det var viktig å bli sett, at noen hadde tro på dem og ga dem motivasjon og inspirasjon.

Alle respondentene fremhevet viktigheten av studentrådgivningen. I tillegg fremhevet fem respondenter medstudenter. Venner var også viktige. Det handlet ikke om mengde venner, men det å ha noen fortrolige som kunne være støttende og som en hadde tillit til.

Hilde beskrev de første månedene som vanskelige og fortalte om en sisteårs student som ga henne trøst og oppmuntring. Studenten hadde betydning for det å fortsette studiene. Hilde sa videre at det var viktig å høre om andres erfaringer og mente det var viktig å ha en spesiell studiekamerat å dele både faglige og private forhold med. Hilde og hennes studiekamerat hadde gjensidig nytte av hverandre, særlig siden det var lenge siden begge hadde sittet på skolebenken.

”Jeg holdt på å hoppe av etter åtte måneder. Da synes jeg det var for mye, rett og slett. Ja, åtte måneder her. Da skjønnte jeg, at dette her ville bli temmelig tøft. Men så var det en student da, faktisk en vernepleierstudent, som gikk siste året, det året jeg begynte. Hun gikk også deltid, tror jeg. Og hun sa det, at det er helt normalt. Hvis du greier deg igjennom det første året, så roer det seg sånn nogenlunde. Det vil bli bedre. Du lærer deg å kjenne lærere, studieteknikker, måter å jobbe på. Du lærer å kjenne de som du er på gruppe sammen med. Så da blir det mye enklere, som hun sa. Det blir vanskelig, men du skjønner litt mer av hva som skjer, og det hadde hun rett i.”

Gro fortalte at hun ble kjent med mange via studentaktiviteter og opplevde at hun ble bekreftet ved tilbakemeldinger fra andre.

”Det var vel en blanding tenker jeg, litt med hvilke tilbakemeldinger jeg fikk og sånn. Får du tilbakemelding på noe du klarer eller fikser, så tar man det til seg, forhåpentligvis. Det er ikke alle som gjør det, men jeg gjorde det.”

Pia fortalte at hun hadde et stort familie-nettverk. Hun hadde mulighet til å være studentpolitisk aktiv fordi nettverket stilte opp som barnevakt. Nettverket var årsak til at hun bosatte seg i hjembyen i stedet for å flytte til byen der høgskolen lå.

Pia beskrev også betydningen av kvinnelige forbilder som hun kjente og som hadde store og varierte arbeidsoppgaver. Kvinnenettverket var viktig for gjennomføring av hennes utdanning.

Roar nevnte venner og enkeltlærere som viktige ressurspersoner. I tillegg var Studentrådgivningen viktig. Han hadde et godt nettverk som hjalp ham og ga ham praktiske råd.

Linn hadde få sosiale relasjoner, men hun benyttet sin fritid til sykling, svømming og kirkebesøk. På denne måten opplevde hun balanse. Studentrådgivningen var viktig for henne. Hennes opplevelse var at det tok tid å få seg et nettverk. I forbindelse med at hun mistet penger, fikk hun en venn.

”Ja. Det er uflaks at jeg mistet tre tusen kroner, men samtidig så fikk jeg en venn, en norsk venn i klassen, fordi jeg fortalte det i klassen at det skjedde sånn. Men de, de hadde andre ting. Men i hvert fall, så ble jeg sendt til ham, en student. Jeg gråt og jeg var helt blakk og sånn. Så gjennom ham fikk jeg et nettverk, så følte jeg at jeg ikke var så fremmed på skolen.”

Nettverk hadde både positiv og negativ innvirkning ved at det kunne være både støttende og nedbrytende.

Anne fortalte om en vanskelig familiesituasjon på grunn av en alkoholisert far,

”Men jeg fikk jo da veldig mye, ettersom jeg har en pappa som har et alkoholproblem, så ble det litt... Det var ikke alltid jeg kunne være hjemme, fordi han oppsøkte meg der. Du har aldri ro i deg til å få gjort det du skal. Så det var litt vanskelig sånn på hjemmefronten. Så visste jeg at han oppsøkte meg overalt, men her hadde jeg Sara ved studentrådgivningen, og hun visste om hele situasjonen. Før fortalte jeg det aldri til noen, for det var ikke noe å fortelle, egentlig.”

Linn fortalte om opplevelse av manglende støtte fra familien, samt vanskeligheter i forbindelse med forventninger om ekteskap på bekostning av utdanning.

”Jeg klarte ikke å bestemme meg, jeg ønsket meg utdanning, men samtidig ville jeg ikke svikte familien. De betyr veldig mye for meg. Det er vanskelig når ingen i familien støtter. Jeg måtte komme til Sara (studentrådgivningen) og snakke ut med en som hører på meg, og lyttet.”

Personlige egenskaper - Mestringsvilkår

I kategorien personlige egenskaper/mestringsvilkår ligger både det som har vært vanskelig, og hva som har hjulpet.

Alle respondentene fremhevet egen opplevelse av mestring som en viktig faktor for å gjennomføre studiet. De nevnte å ha en drøm, motivasjon, tro på egne evner, initiativ, nysgjerrighet, fremtidstro, stolthet, ansvar for egen læring og eget liv, fritidsinteresser, å være utholdende, å være rastløs.

Vi ser en sammenheng mellom respondentenes mestringsopplevelser og kategorien nettverk og deres tilhørighet og støtte der. Vi ser også sammenheng mellom deres tro på fremtidsmuligheter og utdanning.

Hilde fortalte at det var annerledes å ta høgskoleutdanning enn videregående skole på grunn av forskjellige rutiner med ansvar for egen læring. Hun fortalte at hun fikk få feil på eksamen i farmakologi og mente at det hadde sammenheng med tilrettelegging fra høgskolen og støtte fra samboer. Gode resultater gjorde henne stolt.

” Det er klart det, at har du det tøft og du har alt mot deg, så blir det mye tøffere. Men du kan samtidig greie å gjennomføre det like bra. Men har du det bra med deg selv, så blir det enklere.”

Gro fortalte at hun valgte fagkrets ut fra egne interesser og hadde nytte og glede av studiene. Sportslige aktiviteter ga henne opplevelse av mestring, fordi hun syntes det var krevende med stillesittende arbeid. Gro mente at det ville gi mestingsopplevelse å formidle aktiviteter gjennom sitt fremtidige yrke. Gro var også aktiv i studentsamfunnet og deltok i revyer, spilte i band og lagde turgrupper.

”Jeg synes det var helt befriende å stå på en scene .Det var sånne ting jeg hadde med meg, som jeg synes var moro. Ble bevisstgjort gjennom aktivitetene at jeg mestrer mange ting. Gikk til faste ting når jeg hadde nedtur.”

Pia var studentpolitisk aktiv. Nettverket hennes hadde økt gjennom studentpolitikken og hun hadde utviklet seg gjennom det. Studentpolitisk aktivitet skjøv noen ganger studiene i bakgrunnen. Pia mente det er viktig med gode karakterer med tanke på jobb senere. Hun hadde en positiv opplevelse av studietiden som helhet.

Anne mente at det var viktig å få hjelp til å finne frem positive egenskaper hos seg selv.

” Du tror egentlig at du ikke duger til noe. Fikk alltid høre hvor tett jeg er av faren min”

Derfor valgte hun fag ut fra interesser. Hun likte praktiske fag, for da slapp hun å lese. For Anne var det å jobbe med barn viktig.

”Jeg har alltid vært sammen med masse unger. Jeg passet unger støtt og stadig, så det måtte bli noe med det, tenkte jeg. Så det bare ble sånn. Jeg merker jo nå at det er riktig. Unger er liksom så enkle å være sammen med. Det er helt ypperlig.”

Roar fortalte at erfaring med systemet gjorde at han ikke ga seg og kunne ivareta egne rettigheter. Han anså seg som ressurssterk og en god støttespiller.

”Broren min sa det, at hvis en skal gå riktig vei, må en bli kjent med systemene. Bli god venn med de i resepsjonen og de som faktisk jobber på gulvet. Og det å sitte i Parlamentrådet og Samfunnet og sånn, det gjorde at jeg fikk en oversikt, et overblikk i systemet, hvilke tråder jeg skal trekke i. Og det har reddet meg mye.”

Han mente det var viktig å prioritere skolen. Roar besto eksamen, men måtte bruke et år ekstra. Han syntes det var tøft av og til og hadde lyst til å gi opp.

”Man må hele tiden gi alt, og litt til. Så hadde jeg vært svak av meg, så hadde jeg kanskje ikke sittet her nå. Jeg hadde kanskje ikke kommet inn på skolen, eller jeg hadde ikke orket.”

Linn fortalte at hun begynte på lærerskolen, men lyktes ikke. Hun startet på bioingeniørutdanning og strøk fire ganger. Linn fortalte at hun tenkte langsiktig og så hell i uhell. Utdanning ble opplevd som meningsfull. Linn fortalte at hun opplevde seg som mer integrert i det norske samfunnet og at hun merket forskjell før og etter utdanning.

”Nå er jeg like flink som nordmenn. Jeg bestemte meg for å ha en utdanning. Jeg synes jeg blir så sårbar når jeg ikke har noe i Norge. Jeg hadde sterk vilje til å gjennomføre studiet, fordi jeg hadde så mye erfaring fra jobben, hvordan det var å ikke ha utdanning.”

Høgskolesystemet

Vi har systematisert utdrag fra fortellingenes innhold ut fra forhold som har med høgskolesystemet å gjøre. Deretter har vi systematisert innholdet i underkategoriene regler og rutiner, lærerrelasjon, grupper og fysiske forhold.

Regler og rutiner

De som hadde behov for tilrettelagt undervisning fremhever mangelen på forståelse og fleksibilitet i systemet.

Fem av respondentene nevnte tilrettelegging av undervisningssituasjonen og hadde både positive og negative erfaringer. Det vil si at alle måtte bruke både tid og energi på å få til tilretteleggingen, blant annet gjennom dokumentasjon av funksjonshemming. Det fremkom et ønske om at dokumentasjonen kunne føres på søknadsskjemaet til høgskolesystemet.

Hilde fortalte at kontakt med studentrådgivingen og gjennomføring av en spesiell test førte til tilrettelegging for hørselhemning. Rådet fikk hun fra en medstudent. Hilde har hatt hørselsproblematikk siden hun var barn og regnet ikke med at det var nødvendig med slik dokumentasjon. Hun fikk beskjed fra skolen om at det ikke var noe hensikt i å søke om tilrettelagt eksamen. Det ville hun ikke få.

Hilde var fornøyd med at hun hadde gjennomført studiet, men opplevde de skriftlige retningslinjene som strenge

” Jeg har jo brukt høreapparat fra jeg var seks år og har hatt den problematikken opp i gjennom. Det var ikke bra nok for dem. Jeg måtte da ha spesifikk språkvansker, dysleksi, for å få godkjent tilrettelagt undervisning. Eller så måtte jeg ha legeerklæring på hvorfor jeg måtte ha rom alene. Det fikk jeg ikke. For hvorfor skulle jeg ha det, liksom? Ellers så får du jo beskjed om, at du har selv valgt å gå på skole. Du har selv valgt og lagt opp til å gå på høgskolen. Da er det ikke noe kjære mor. Sånn er det. Vi har sånne retningslinjer som vi skal følge, sånn skal det være og da får du bare følge det.”

Roar fortalte om overnattingstur og spørsmål til skolen om særordninger for allergikere. Han fikk til svar fra administrasjonen at han da burde skifte linje. Han opplevde seg som funksjonshemmet når han ikke ble møtt med forståelse. Allergien var medvirkende årsak til to stryk.

Til tross for at han sa i fra til administrasjonen, ble gresset utenfor høgskolen slått ved eksamenstid. Roar fikk avslag på spørsmål om at sensor kunne bli informert om hans dysleksi. Han kontaktet dysleksiforbundet og fikk gjennomslag for informasjon til sensorer om dysleksi for å få ekstra tid ved eksamen. Det var en lang kamp, og han måtte bruke et år ekstra på skolen.

”For når jeg fikk greie på at jeg hadde dysleksi, så ringte jeg dysleksiforbundet og de satte meg videre over til en som hadde doktorgrad innen studenter med dysleksi på høgskole. Og forklarte situasjonen og denne personen ble ganske forbannet, og mente at høgskolen var tilbake på 70-tallet med den holdningen. Personen sendte meg masse papirer som jeg også ga til Studentrådgivningen og sendte nok en gang et brev, hvor jeg prøvde å forklare at sensor bør se over oppgaven en gang til. Avslag, avslag, avslag.”

Linn fortalte hun hadde mer fokus til å lese nå enn i studietiden. Hun fortalte at nå leste hun for å forstå. Tidligere leste hun for å bestå. I studietiden manglet hun praksis for å forstå. Hun mente at utdanningen hadde for lite praksis.

”Men her var det bare en måned praksis i tredje år og det var ikke alle avdelinger. Jeg hadde ikke praksis i blodbanken. Når jeg kom hit var de andre overrasket, så lite kunne jeg. Alt ble undervist på skolen. Det er helt annerledes enn på sykehus. Praksis har veldig betydning for faget.”

Det var vanskelig for enkelte respondenter å delta i obligatorisk undervisning og forholde seg til turer og gruppearbeid.

Pia syntes det var vanskelig det siste året på grunn av mye ettermiddagsundervisning. Hun var kritisk til obligatoriske turer og syntes det var for kostbart og tidkrevende for et par dager i utlandet som hun kunne lese om på forhånd. I tillegg måtte hun som enslig forsørger ordne barnepass for en uke.

Pia mente allikevel at lærings- og sosialiseringaspektet ved turer var viktig. Hun fikk beskjed fra skolen om private forhold som familie, barn og kjæresten ikke hadde noe med skolen å gjøre. Pia uttrykte forståelse for skolens standpunkt og mente at barnet var hennes ansvar. Hun uttrykte irritasjon i forhold til studenter som ikke hadde denne holdningen. Pia syntes det var kjedelig å høre på studenter som klaget, men forstod de som ikke hadde nettverk. Likevel mente hun at skolen ikke kunne ta ansvar for å legge til rette for alle.

To av respondentene trakk frem obligatorisk deltagelse som en positiv faktor, idet dette virket motiverende for deres studiesituasjon. Høgskolesystemet viste til tider fleksibilitet.

”Det kan være mer egenlæring, men jeg synes det er for enkelt og. For nå er jo mye av det frivillig, om du vil gå på det eller ikke. Det synes jeg er litt

for lettvindt. For sånn som den gangen, så hadde ikke jeg lyst til å gå på noen ting, så da kunne jeg egentlig bare vært hjemme. Men, så har du det, hvis det er oppmøteplikt, så må du møte. Hvis ikke, så får du ikke gå opp til eksamen i enkelte fag, og det er litt lettere da.” (Anne)

”Men jeg hoppet, som sagt, over to turer, som jeg hadde vært med på noe av det samme fra før. Da ble jeg møtt på det, da var det greit. Det er klart, hadde jeg ikke gjort det, så hadde jeg kanskje stått der med et studieforløp som ikke var godkjent. Jeg kunne jo like gjerne ha gjort det. Det har veldig mye å si hva slags innstilling læreren også har.” (Gro)

Lærerrelasjonen

De fleste av respondentene vektla positive relasjoner til lærere. De fremhevet forståelse og lydhørhet. I tillegg ble det lagt vekt på at det ble tatt individuelle hensyn og at lærerne var aktive i forhold til studentene. Det var viktig med erfarne, fleksible og hjelpsomme lærere.

Her har vi valgt å la respondentene snakke fritt.

”Hmm. Så det tredje året fikk vi ny basisveileder som tok tak i ting, en dreven lærer som har vært der noen år på skolen, skjønte problematikken. Hør nå her! Et råd dere bør følge. Og det gjorde vi, og det fungerte mye bedre.” (Hilde)

”En del av det har jo vært at man har hatt noen å støtte seg til, som også visste om situasjonen. Det er mye lettere når noen i nærheten vet hvorfor jeg har hatt de tingene jeg har hatt, eller at jeg har slitt som jeg har gjort. Første året pratet jeg med en lærer. Jeg tror hun til dels skjønte hvordan situasjonen var, og hun møtte meg litt på halvveien.” (Gro)

”Jeg hadde kontakt med en lærer og, eller to lærere faktisk. En ped.-lærer og en i naturfag. De skjønte etter hvert at det var noe, for det var ikke alltid jeg var der.” (Anne)

”Jeg samarbeidet ikke så mye, med lærer, jeg var redd for lærere. Lærer hadde veldig stor autoritet... Vi som er svake, trenger mer tid på å fordøye et stoff, så stiller læreren opp ved å forklare en gang til.” (Linn)

I tillegg ble det påpekt lærere som ikke hilste eller så.

”Bare se på kantina. Lærerne har egen bås. Vi studenter en annen. De er ikke noe bedre selv om de har høyere utdanning, og det har jeg merket at noen lærere har vært. De hilser ikke en gang. De er sånn oppsnasig. Og det synes jeg er litt latterlig, for de er ikke noe bedre enn oss andre.” (Roar)

Grupper

Gruppearbeid ble fremhevet av fem av respondentene. Det handlet om gruppestørrelse, gruppesammensetning, etablerte grupper, roller i grupper, samarbeid, prosesser og kollokviegrupper.

”Det hadde kanskje vært lettere for min del hvis jeg hadde hatt en mindre gruppe å forholde meg til. Jobbe mer i grupper kanskje. Og sånn har vel i grunn utdanningen blitt tilrettelagt etter hvert også. Det har jo blitt en helt daglig greie, at man jobber mer i team og i grupper og basisgrupper og sånt noe.” (Gro)

Hilde fortalte at hun hadde liten kontakt med medstudenter og at basisgruppene var mest sammen. Det var samme basisgruppesammensetning i fire år. Hun kom ny inn i en etablert gruppe. Hilde fortalte om gruppedannelser og problemer i gruppa, og at basisgruppeveileder ikke grep inn.

Hilde mente at studentene hadde ansvar for egen læring, og syntes det var betenkelig at folk som skal jobbe i helsevesenet hadde problemer med samarbeid. Det siste året ble opplevd som positivt på grunn av reduksjon i antall gruppede medlemmer.

”Ellers så har det vært grupperinger, som overhodet ikke har gått. Det har vært for sterke kandidater, rett og slett. Jeg brukte masse energi på å prøve og løse konflikter i gruppen innad. Det er åtte hoder i en gruppe, åtte ulike personligheter som skal prøve å jobbe sammen.”

Pia mente at skikkethetsvurderinger ble for lite brukt. Hun mente det kun ble brukt i praksisperioden, og at det var en viktig ordning med tanke på fremtidig lærergjerning.

”I hvert fall i praksis er det veldig stor skikkethetsvurdering og egnethet som blir vurdert, men det er veldig lett å gjemme seg i praksis fordi man er i en basisgruppe på fem. Man har veldig lite undervisning selv. Og så er det veldig lett å sove på de andre, egentlig.”

Roar fortalte om forventninger til konstruktivt gruppearbeid ved studiestart. Han hadde en opplevelse av å være alene om gruppearbeidet. Han mente gruppene var for store.

”Nei, det var jo noen som var kjempegode å ha på gruppa, men det var mye tull, synes jeg. Ja, for når jeg kom hit, så forventet jeg, at det skal være studenter som faktisk hadde lyst til å diskutere litt. Gå inn i stoffet og diskutere fram og tilbake, og det var det lite av.”

Linn fortalte hun kom ny inn i en etablert gruppe og følte seg utenfor. Hun mente det hadde betydning for tilhørigheten. Linn kjente ingen, og hun mente gruppen ikke hadde behov for å bli kjent med flere.

”Det var veldig mye gruppearbeid. Det ble så mye gruppering at jeg kjente meg fremmed. Det gjorde at jeg mistet skolelyst. Samtidig tvang det meg til å tenke at jeg har ingen annen utvei, jeg må ta meg sammen. Jeg kjempet veldig mye. Jeg opplevde at vi fire som var svake kom i samme gruppe.”

Fysiske forhold

De som kommenterte de fysiske forholdene, hadde ønsker ut fra individuelle behov. Det gjaldt romstørrelse, romfordeling, støy og luftforurensning.

”For meg var det vanskelig å konsentrere meg. Når vi var på turer eller sånn var det mye lettere. Jeg tror kanskje det hadde litt med rommet å gjøre, type rom. At det ble for trangt rett og slett.” (Gro)

Pia fortalte at mangel på rom medførte forstyrrelser under eksamen og tvang henne til pendling.

”Det har vel noe med romfordelingen å gjøre, siden vi går på drama så må vi bruke dramasalen, og den blir også brukt på dagtid.

Hilde mente det var viktig med mindre rom, audiohjelpemidler og at læreren sto i ro. I tillegg var det av betydning hvor hun satt i rommet for å høre. Det var viktig å være få personer i forhold til det å konsentrere seg.

”Ja, sånn som de store auditoriene og alt det greiene her. Det synes jeg var problemer. Jeg prøvde med teleslynge og alt som var, men enden på visa var at jeg satte meg helt fremst og satt der.”

Roar var opptatt av at det ble tatt hensyn til allergikere i pollensesongen.

”Om våren, så har vi pollen, bjørk, burot, gress, alt mulig. Jeg har tatt opp med folk på kontoret, at kan de la være å slå gresset før muntlig eksamen. ”Ja, ja, det skal vi ikke gjøre,” men så gjør de det. Så jeg har gått mest som en ”Zombi” ved hver muntlig eksamen. Proppet i meg en masse medisiner, bare for å holde meg våken. Det resulterte i at jeg strøk til eksamen.”

Andre forhold

Studentrådgivningen og eksterne instanser som sosialkontor, barneverntjeneste, trygdekontor, a-etat, lege og psykolog har hatt innvirkning på gjennomføringen av studiet for samtlige av respondentene. Kontakt med studentrådgivningen ble spesielt fremhevet av respondentene.

Hilde fikk medhold etter mange runder med trygdekontoret. Hun måtte helt til fylkestygdekontoret. Reglene i folketrygden var til hennes fordel siden hun var aleneforsørger med barn i behandlingsopplegg. Hun fikk PC som hjelpemiddel som lettet hverdagen.

Gro fikk hjelp av studentrådgivningen ved behov. Behovet for hjelp var ikke alltid like sterkt. Hun sa det var fint å ha andre som så muligheter når hun ikke selv så dem. Studentrådgivningen var avgjørende for hennes del.

”Stikker jeg innom, så er det ikke sikkert at jeg lurer på noe. Det kan være at jeg bare må bryte angst eller hva det er for noe. En uro. Så det er kanskje å oppfordre studenter også til å ta tak i det selv, ikke bare vente at alt skal komme serverende på et fat. Du må være motivert for å få hjelp

også. Det er ikke noe noen bare kan trenge på deg. Det er ingen som ser på deg, at du trenger hjelp. Du må liksom si noe om det selv. Det går vel litt begge veier tror jeg. Det fungerte veldig bra det jeg fikk tilbud om i hvert fall.”

Pia opplevde at hun ikke fikk hjelp av offentlige etater.

”Det er virkelig noe som bryter deg ned, så er det sosialkontoret. Det er noe av det mest negative jeg har opplevd i studietiden; ”Å nei, du er student, da får du skyld på deg selv. Du får ikke noe hjelp her”. Nå har jeg begynt å lære meg reglene selv og satt meg inn i ting, så ... De har til og med truet meg med barnevernet. Det at jeg lot strømmen bli stengt, sånn at de måtte hjelpe meg med strømregningen.”

Pia hadde imidlertid en positiv opplevelse av studentrådgivningen. Ansatte ved studentrådgivningen var blide og hyggelige og oppsøkende med tilbud om råd og veiledning. Pia brukte studentrådgivningen fordi hun tidligere var vant til å gå til terapeut, samt at hennes søster ved samme høyskole visste om studentrådgivningen.

Anne hadde tenkt å slutte i studiene, men kontaktet studentsamskipnaden. Studentsamskipnaden motiverte henne til å fortsette. Hun fikk alltid positive kommentarer derfra når hun hadde mestret noe

”Da toppet det seg så ille, at jeg måtte finne et sted å begynne, og da tenkte jeg, at det må være noe på skolen som får meg til å ... Og da kom jeg til Sara, eller Studentsamskipnaden. Det var en annen i klassen som sa at jeg burde begynne der. Så da endte jeg dit. Hun har liksom en sånn, sånn som jeg opplever det, så er hun veldig imøtekommende og veldig medmenneskelig. Det er så lett, når hun fikk fram alt det positive som jeg da ikke hadde sett på en stund.”

Roar hadde kontakt med Studentrådgivningen fra første uke. Han hadde også erfaringer med trygdekontor og A-etat. Han opplevde at han var for effektiv for systemet og for tidlig ute til å kunne komme inn når han ønsket på skolen. Han beskrev et tungrodd system med rigide rutiner. Han opplevde det som slitsomt fysisk med reglene fra trygdekontoret

”Første uken eller noe sånn, for jeg hadde da flyttet fra Y til X. Og så fikk jeg ikke penger av A-etat, for det var noe feil med systemet og de hadde ikke oversikt over papirer og sånn. Så jeg var innom og hørte om det jeg tenkte på var riktig. Så jeg måtte inn noen ganger å hjelpe systemet, fra A-etat til trygdekontor og et annet trygdekontor og tilbake med papirer, slik at det ble gjort da.”

Linn fortalte at det å våge å ta kontakt med studentrådgiver var viktig i gjennomføringen av studiet.

Forslag til endringer og forbedringer av høgskolesystemet

Forslagene henger sammen med det som har hatt betydning for den enkelte respondenten i gjennomføring av et høgskolestudium. Forslagene presenteres i stikkordsform og drøftes i diskusjonen.

Respondent	Forslag
Hilde	<ul style="list-style-type: none"> • Bedre informasjon om og fra studentrådgivningen. • Informasjon om funksjonshemmedes rettigheter. Eksamensordninger m.m. • Enslige forsørgere – ulike støtteordninger • Generelle eksamensordninger • Informasjon om tillitsvalgtes betydning • Det bør tas individuelle hensyn • Erfaringsformidling viktig
Gro	<ul style="list-style-type: none"> • Bedre informasjon om studentrådgivningen • Mindre grupper – ikke store forsamlinger • Aktiv motivering fra lærere – ”bli sett” • Ikke obligatoriske turer
Pia	<ul style="list-style-type: none"> • Nettundervisning • Lekerom for barn av studenter. Bruk av førskolelærere • Studentbarnehager + tilbud til barn over 6 år • Fast undervisning på dagtid
Anne	<ul style="list-style-type: none"> • Mer egenlæring • Mer fast struktur i forhold til rutiner og obligatorisk fremmøte
Roar	<ul style="list-style-type: none"> • Erfaringsformidling- eksempelvis funksjonshemmedes erfaringer • Mer fleksibilitet • Rettferdige ordninger; tidsfrister m.m. • Samkjørte lærere • Søknadsskjema med plass til info om helseplager m.m. • Bibliotekjeneste under eksamen • Tydeliggjøring av hvordan skrive oppgave fra 1.klasse • Lik behandling av studenter og lærere • Unngå gressklipping i pollensesongen
Linn	<ul style="list-style-type: none"> • Lærere bør ”se” studentene • Mer nærhet mellom studenter og lærere • Arrangere fest med lærere for å bli mer kjent • Mer sosialt fellesskap • Ta individuelle hensyn • Ta hensyn til fremmedspråklige • Mer praksisundervisning

Alle forslagene reflekterer og indikerer et ønske om individuelle hensyn ut fra den enkeltes situasjon. Eksempelvis de som har en funksjonshemming, har økonomiske problemer, er enslige forsørgere eller har andre sosiale vanskeligheter.

Diskusjon

I resultatdelen er presentert kategorisering av historiene til seks personer som har fortalt om hva som hjalp og hva som var vanskelig i gjennomføringen av et treårig høgstudium.

I løpet av utdanningen hadde respondentene negative og positive erfaringer fra både private forhold og fra høgstudiesystemet. Nettverk og egen opplevelse av mestring har vært betydningsfullt for å gjennomføre. De fremhevet å mestre en utdanning og så mening i utdanning med tanke på fremtidige yrkesmuligheter. Personlige egenskaper som stolthet, tro på egne evner, fremtidstro, utholdenhet og nysgjerrighet har vært en styrke i å gjennomføre studiet.

Alle vektla betydningen av lærerrelasjon og å bli sett av lærer. Å bli møtt ut fra egne forutsetninger og at noen visste om deres historie var viktig. Derfor ble fleksibilitet i forhold til regler og rutiner fremhevet.

Et overraskende element i datainnsamlingen var at ingen nevnte det faglige innholdet eller foreleseres kunnskap som betydningsfullt. Lærerne ble kun omtalt i forbindelse med betydning av relasjon.

Respondentene hadde til felles at de hadde positive erfaringer med studentrådgivningen. Deres negative erfaringer oppfatter vi som risikofaktorer. Høgskolen står overfor utfordringer når det gjelder å ivareta den enkeltes behov i læringsmiljøet.

Med bakgrunn i vanskeligheter de fortalte om hadde respondentene mange forslag til endringer og forbedringstiltak. Forslagene var knyttet til trivsel, velferd, organisatoriske og fysiske forhold.

En diskusjon i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming innebærer å se funnene opp mot en helhet av ulike forforståelser. Ved å diskutere hver kategori, har respondentenes historier gitt oss ny kunnskap og bekreftet den gamle.

Diskusjonen er todelt: en resultatdiskusjon og en metodediskusjon.

Resultatdiskusjon

Funnene i undersøkelsen henger substansielt sammen ved at et forhold påvirker et annet eller kan være årsak til et annet, eksempelvis å oppleve mestring kan være avhengig av et godt fungerende nettverk. Som vi senere skal se, er betydningen av faktorene mestring og nettverk vesentlige i våre funn.

Levekår

Med levekår menes først og fremst forhold som er knyttet til økonomi og praktiske rammevilkår. Kvalitetsreformen legger vekt på gode studiefinansieringsordninger og velferdstilbud til studenter og at kommunene tar sitt ansvar når det gjelder tilrettelegging av ordinære helse- og sosialtjenester.

Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005 synliggjør at studentene anser sin økonomi som brukbar (Ugreninov & Vaage, 2006).

Respondentene viste derimot at dårlig økonomi var en faktor som har hatt betydning i studietiden. Det ble understreket av Pia og Hilde som var enslige forsørgere. Fattigdomsmeldingen (Stortingsmelding nr.6, 2002-03) viser at gruppen enslige forsørgere er de som er mest utsatt i forhold til fattigdom i det norske samfunn.

Levekårsbegrepet kan også omfatte sosial kapital. Den sosiale kapitalen er vesentlig for mestring og handling. Å ta en utdanning øker individets sosiale kapital og er i tråd med hva respondentene trekker fram som avgjørende i gjennomføringen av studiene (Bourdieu, 1979). En høgskoleutdanning kan være en mestringsressurs ved at muligheten for bedre levekår er tilstede.

Tre av respondentene i vår undersøkelse fremhevet det spesifikke yrket som egen drivkraft for det å ta utdanning. Eksempelvis hadde Hilde en drøm om å bli sykepleier fra hun var barn.

Av den grunn vil studentene i økende grad ha behov for støtte og oppfølging og i mindre grad ta selvstendig ansvar for eget studium. Det er også en av Kvalitetsreformens intensjoner at studenter skal lykkes ved at forholdet mellom institusjon og student styrkes.

Helse

Samtlige av respondentene hadde en eller annen form for helseplage. Flere fortalte at de hadde negative opplevelser fra oppveksten som var med på å forstyrre konsentrasjonsevnen.

Levekårsundersøkelsen (Ugreninov & Vaage, 2006) bekrefter at det medfører begrensninger i studieaktiviteten for studenter som har en langvarig sykdom eller lidelse.

Alle respondentene hadde et ønske om å lykkes i gjennomføring av studiet. Da ble salutogen tilnærming i livet viktig. Helseplagene ble nedtonet ved hjelp av egen ressursmobilisering i form av aktivitet. Eksempelvis klarte Hilde å overvinne problemer med hørselsvansker ved å plassere seg slik i rommet at hun hørte bedre. Store auditorier kunne ellers være problematiske.

En generell mestringsressurs som har betydning for menneskers psykiske helse, er fysisk aktivitet (Moe, Retterstøl & Sørensen, 1998, Martinsen, 2004). Fysisk aktivitet er ikke prioritert i høgskolesystemet. Der vi er lærere, har ikke studentene tilgang til gymsal, trimrom, svømmehall. Det er overlatt til studentene selv å oppsøke ulike tilbud.

Respondentene fortalte om faktorer som førte til at plager ble nedtonet. To respondenter fremhevet å delta i fysiske aktiviteter som hjelp i gjennomføringen av studiene.

Gro fortalte at hun deltok i fysisk aktivitet som hjalp henne å overvinne angst og depresjon. Fysisk utfoldelse kunne sammenlignes med terapi.

Linn fortalte at svømming og sykling hjalp henne å finne balanse. For henne var psykisk balanse viktig for å oppnå mestring.

Føringene i Kvalitetsreformen, er av svært generell karakter. Det som gjelder studentvelferd blir overlatt til studentsamskibnadene og den ordinære kommunale helsetjeneste.

Kvalitetsreformen betoner at det kreves fordypning, modning, prøvelser, utfordring og selvstendighet for å gjennomføre et høgskolestudium. Historiene synliggjør at det var respondentenes egne mestringsstrategier som hjalp dem å overvinne helseplager.

Nettverk

Det sosiale nettverket til samtlige av respondentene har hatt en avgjørende betydning for gjennomføringen av et høgskolestudium. Nettverksstøtte i form av familie, venner, ektefelle, samboer og naboer er alle eksempler på faktorer utenfor høgskolesystemet. Flere fremhevet også at interessefellesskap og å ha rollemodeller i nettverket var viktig.

Respondentene ga uttrykk for sin mistillit til det offentlige hjelpeapparatet. De opplevde at de fikk bedre hjelp og støtte gjennom sitt eget nettverk.

Historiene synliggjør at nettverk er et viktig trumfkort i det å mestre et utdanningsforløp. Gundersen og Moynahan (2006) peker på grunnleggende kvaliteter som finnes i gode sosiale nettverk. Det skal være stabil og regelmessig kontakt mellom aktørene, det skal være kontakt med mennesker som en liker og som forsterker hverandres positive egenskaper. Kontakten skal være preget av at medlemmene har gjensidig nytte av hverandre. Medlemmene skal støtte hverandre i vanskelige situasjoner. Det skal være et aktivitetsfellesskap, og medlemmene må kjenne til de grunnleggende normene som regulerer forholdet dem imellom.

Ensomhet og mangel på nettverk er en virkelighet for mange studenter.

Gjennom Linns historie får vi et eksempel på en student som kanskje har hatt behov for mer oppfølging og støtte fra høgskolesystemet, siden nettverksstøtten hennes var relativt begrenset.

Hun fortalte det var vanskelig å få seg et nettverk, og hun ønsket at skolen i større grad la til rette for sosiale treffpunkter for studenter.

Flere av respondentene fremhevet det å ha en nær fortrolig som kjente til deres bakgrunn. Derfor er studentrådgivningen et viktig supplement til et mangelfullt nettverk. Studentrådgivningen bidro til mestring ved at respondentene knyttet kontakt og etablerte relasjoner til ansatte der.

Å ha en nær fortrolig er også noe Sommerschild (1998) betoner som en beskyttende effekt i forhold til livets påkjenninger. Sosial støtte har en buffereffekt i psykisk helse knyttet til mestring av stress. Det vil si at personer med et godt fungerende nettverk i mindre grad utvikler symptomer på psykisk sykdom ved belastende livshendelser.

To av respondentene i vår undersøkelse fremhevet at partneren har vært en viktig støtte i det å gjennomføre utdanningen.

Flere fortalte at relasjon med medstudenter eller enkeltlærere var av stor betydning. Antonios (2004) undersøkelse blant amerikanske studenter synliggjør betydningen av medstudenter for gjennomføring av høyere utdanning.

Levekårsundersøkelsens resultater underbygger funnene ved at nær åtti prosent hadde stort faglig utbytte av kontakt med andre studenter. På tross av dette, oppmuntrer bare om lag halvparten av lærerne studentene til samarbeid med andre studenter (Ugreninov & Vaage, 2006).

En større bevissthet om nettverkets betydning er viktig i forhold til studenter som ikke har nettverk og er i tråd med Kvalitetsreformens føringer om lydhørhet overfor presenterte individuelle behov.

Lærerrelasjon

Kvalitetsreformen betoner viktigheten av å styrke forholdet mellom student og institusjon. I den sammenheng kom betydningen av lærernes forståelse for respondentenes ulike livssituasjoner frem. Funnene i vår undersøkelse viser at lærerrelasjon har hatt betydning for gjennomføringen av et høgskolestudium.

I Evaluering av Kvalitetsreformen (Michelsen & Aamodt, 2006) viser resultatene at Kvalitetsreformen har medført en tettere oppfølging av studentene.

Oppfølgingen handler i hovedsak om å gi veiledning og tilbakemelding på skriftlige oppgaver. Den sier ikke noe om kvaliteten på relasjonen mellom enkeltstudenter og lærere. De strukturelle endringer med nettbasert oppfølging kan tvert imot tyde på at den personlige relasjonen kan reduseres.

Levekårsundersøkelsen viser at åtte prosent av den store studentmassen mener at lærerne i liten grad er tilgjengelige.

Samtlige av respondentene i vår undersøkelse var opptatt av å ha en positiv relasjon til en lærer, hvor de ble møtt med forståelse, anerkjennelse og tillit. De mente det var betydningsfullt at det ble tatt individuelle hensyn. De sa det er viktig å bli ”sett”. En positiv lærerrelasjon har vært medvirkende til opplevelse av mestring og avgjørende for gjennomføring av studiene.

”Første året så pratet jeg med en lærer. Jeg tror hun til dels skjønnte hvordan situasjonen var, og så møtte hun meg litt på halvveien.” (Gro)

Utfordringen for høgskolesystemet er å få en innsikt i hva det innebærer å bli ”sett”. Det å ha en nærhet til studentene er i samsvar med føringene i Kvalitetsreformen. På grunn av den store studentmassen, kan det bli vanskelig å oppfylle idealene for den enkelte lærer.

Vabø og Aamodt (2005) hevder at de store endringene med hensyn til en større heterogen studentgruppe i seg selv vil reise nye utfordringer for undervisning og veiledning. Samtidig vil store fagmiljøer kunne øke anonymiteten og eventuelt svekke de tette båndene mellom lærer og student.

Kvalitetsreformens intensjoner er å finne i undervisningsformer som i større grad aktiviserer studenter og som gir en bedre dialog mellom studenter og lærere enn den tradisjonelle forelesningsformen. Vi sier mer om dette under avsnittet om grupper.

Grupper

Kvalitetsreformen har bidratt til at undervisningsformer har endret seg i retning av prosjektarbeid, samarbeidslæring ved gruppearbeid og studentstyrte seminar.

Spørsmålet er om studentenes selvstendighet er blitt svekket eller styrket. Samtidig ser vi at de pedagogiske reformene med tettere oppfølging av studentene er et svar på utfordringer som følge av nye studentgrupper.

Alle respondentene fortalte om både positive og negative erfaringer ved det å være i en gruppe. De nevnte forhold knyttet til gruppeprosesser, gruppesammensetning og gruppestørrelse. Det var vanskelig med oppnevnte grupper de ikke klarte å samarbeide med. De hadde erfaring med å ikke bli inkludert, og det kunne forstyrre læringseffekten.

Gruppearbeid som ikke fungerer kan ødelegge initiativ og læringsmotivasjon. Vanskeligheter med gruppearbeid kan ses i sammenheng med nettverk og betydningen av studiekamerater. Vi mener at lærerne har en viktig rolle i å møte og bidra til konstruktive gruppeprosesser.

I tråd med Kvalitetsreformens intensjoner bør institusjonen legge til rette for nye arbeidsformer. Bevissthet om gruppeprosesser er viktig. En tilleggseffekt kan være at nettverket til den enkelte student styrkes ved at læreren går aktivt inn i gruppeprosesser.

Respondentene nevner studiekamerater som har bidratt til at det har blitt lettere å delta i grupper. Jessen (2001) understreker at positiv kjemi er en forutsetning for å få til et godt samarbeid i en gruppe.

Samarbeid i grupper under utdanning gir en forberedelse til fremtidig tverrfaglig samarbeid. Etter vårt syn, må arbeid i grupper prioriteres med tanke på at kvaliteten på utdanningen skal økes. Vi mener at kompetanse i samarbeid er essensielt for fremtidige yrkesutøvere som har med mennesker å gjøre.

Hensikten med tverrfaglig samarbeid er at representanter fra ulike fag og profesjoner skal samarbeide først og fremst med tanke på brukerens beste. Tverrfaglig samarbeid skal sikre kvalitet i arbeidet ved å utnytte den samlede og faglige kompetansen og utvikle felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag. (Lauvås & Lauvås, 2004)

Kvalitetsreformens idealer om internasjonalisering krever fokus på evne til samarbeid. Ufordringen for høgskolen blir å bevisstgjøre nytteverdien av det å samarbeide i grupper under utdanningen.

Regler og rutiner

Flere av respondentene i vår undersøkelse viste til rigide regler. I følge Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (Vabø & Aamodt, 2005) skal de institusjonelle kvalitetssystemene bidra til å utvikle sterk kvalitetskultur i den enkelte institusjon og skape medvirkning og deltagelse hos studenter og ansatte.

Respondentene opplevde at det i liten grad ble tatt individuelle hensyn og at det var lite samsvar mellom de forskjellige veiledere med hensyn til å imøtekomme spesielle behov.

Respondentene som engasjerte seg i studentpolitiske aktiviteter og ble kjent med sine rettigheter, erfarte å nå frem med individuell tilrettelegging.

Kvalitetsreformen uttrykker idealer om å øke kontakten mellom institusjon og student. Drevdahl (2002) beskriver hvordan et lokalsamfunn ikke er upåvirket av deltagerne og hvordan det er i stadig endring. Reglene i lokalsamfunnet, eller i høgskolesystemet, kan fungere som undertrykkingsmekanismer dersom deltagerne ikke bidrar til endring.

Til tross for idealene i Kvalitetsreformen om brukermedvirkning og deltagelse, kan regler og rutiner uttrykke en form for maktutøvelse. Drevdal (2002) bruker begrepene ”home and border”. Med det menes at lokalsamfunnet har regler for hvordan en skal opptre, som medlemmene må følge for å være med, være innenfor ”grensen for hjemme”. De som ikke innordner seg eller kanskje er bistandstrengende, blir utstøtt.

Roar sa også at han følte seg som funksjonshemmet etter kontakt med administrasjonen ved høgskolen, da han ønsket tilrettelegging under eksamen på grunn av dysleksi. Det var ikke diagnosen dysleksi som gjorde at han følte seg som funksjonshemmet, men måten han ble møtt på av systemet. Hans selvtillit og mestringsevne ble svekket.

En annen strategi er å være klar over hvilken forbindelse det er mellom makt og lokalsamfunnsarbeid. Brukermedvirkning og deltagelse skal baseres på gjensidig respekt og dialog. Barker og James (2001) oppfordrer deltagerne i et lokalsamfunn, jamfør høgskolesystemet, til å la de som berøres av endringen å være deltagende i selve endringsprosessen.

Selv om obligatorisk undervisning ble trukket frem som en type vanskelighet av noen av våre respondenter, var de aller fleste studenter fornøyd med formen. Enslige forsørgere var overrepresentert av de som mente at det var for mye obligatorisk undervisning. Det er også i samsvar med resultatene i Levekårsundersøkelsen blant studenter (Ugreninov & Vaage, 2006).

”Jeg har en følelse av at man begynner å kalle ting mer og mer obligatorisk, bare for å ha en kontroll på at studentene følger studieforløpet sitt.” (Pia)

I følge Kvalitetsreformen skal det tas hensyn til individuelle forhold. Resultatene i vår undersøkelse viser at oppfølging av Kvalitetsreformens intensjoner ikke alltid ivaretas. I undersøkelsen framkommer det at respondentene med spesifikke vansker, ikke ble møtt på sine behov med fysisk tilrettelegging til eksamen.

Årsaker kan være at spesifikke vansker ikke har vært dokumentert. Når dokumentasjon på for eksempel hørselsvansker og lese- og skrivevansker forelå, ble tilrettelegging til eksamen ivaretatt.

Respondentenes erfaring var likevel at det hadde tatt mye av deres krefter i kampen for å få sin diagnose bekreftet.

Når respondentene har brukt mye krefter i kampen for å dokumentere en diagnose, er faren stor for redusert læringseffekt.

Fysiske forhold

De forholdene som ble påpekt av våre respondenter, var knyttet til fysiske forhold og underbygges av Levekårsundersøkelsen. Der oppga 67 prosent av studentene at de var misfornøyde med blant annet støyforhold.

I "Evalueringsrapport av det helhetlige studie - og læringsmiljø ved Høgskolen i Østfold" (Lauvås & Pettersen, 2006) fremkommer det at studentene i stor grad er fornøyd med de fleste forhold i det totale læringsmiljø. Det er allikevel informasjon som tilsier at det er grunnlag for forbedringstiltak. Det gjelder særlig inn klima og undervisningslokaler der mer enn en tredel uttrykker misnøye.

Respondentenes forslag til forbedringer

Respondentene ble i intervjuet oppfordret til å komme med forslag til forbedringer av høgskolesystemet. Forslagene har sitt utspring i deres levde erfaring i en periode av livet hvor de var deltagere i et høgskolesystem.

I resultatdelen er det mange konstruktive forslag og innspill som kan bidra til en kvalitetsøkning av høgskolesystemet. Likevel har samtlige av respondentene gitt uttrykk for at de mener det er viktig for den enkelte å ta ansvar for egen læring. Enkelte har også uttrykt at det ikke er mulig å møte alle på samtlige uttrykte behov.

"Man må jo prøve å tilpasse seg et system. Det er mange studenter som skal igjennom. Det er mange forskjellige behov. Jeg forstår at høgskolen ikke klarer å legge til rette på alle mulige måter. Og da må man jo prøve å legge til rette selv..." (Pia)

Med bakgrunn i Antonovskys (2000) modell for opplevelse av sammenheng i tilværelsen, ser vi at respondentene i vår undersøkelse gjennom historiene og forslagene til forbedringer har en sterk følelse av meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet i forhold til det å gjennomføre en høgskoleutdanning.

Alle respondentene betoner det å ta individuelle hensyn. De ønsker at de blir møtt med fleksibilitet i forhold til ulike ordninger. De legger vekt på medbestemmelse og medvirkning i avgjørelser. De gir dermed uttrykk for viktigheten av å møte andre mennesker med ydmykhet og se på alle som unike og spesielle.

Ønsket og forslaget er ikke i strid med idealene i Kvalitetsreformen om brukermedvirkning og empowerment. Dessverre viser historiene at idealene ikke alltid følges i praksis. I tråd med forslaget om at det bør tas individuelle hensyn, er det et forslag til enkeltlærere om å "se" den enkelte student. Det betyr at de ansatte i høgskolesystemet i større grad må handle ut fra at en stor studentmasse faktisk består av enkeltindivider.

Sammensetning av grupper kan i noen sammenhenger bli mer hensiktsmessig og føre til større grad av ivaretagelse av den enkelte student.

To av respondentene hadde forbedringsforslag knyttet til hvordan gruppesammensetningen bør skje. Det bør tas hensyn til gruppestørrelse og eksempelvis fremmedspråklighet hos enkeltstudenter.

Studentrådgivningen har vært en viktig faktor for alle respondentene i gjennomføringen av høgskolestudiene. Forslagene handler i all hovedsak om å informere mer og tydeliggjøre dette tilbudet.

Det er også i samsvar med en evalueringsrapport om studie- og læringsmiljø, hvor det fremkommer at studentene har relativt begrenset kjennskap til velferdstilbudene og til studentsamskibnadens tilbud (Lauvås & Pettersen, 2006).

Kvalitetsreformen understreker også at studentsamskibnadene skal ha ansvar for sosiale og velferdsmessige tilbud til studenter. Utfordringen for høgskolesystemet og samskibnadene blir å synliggjøre tilbudet bedre.

I tillegg foreslår respondentene bedre informasjonsopplegg omkring ulike ordninger, regler og rettigheter. Det gjelder ønske om informasjon om eksamensreglement, om rettigheter for funksjonshemmede, om rettigheter for enslige forsørgere og om ulike tillitsvalgtdordninger.

Ut fra historiene, ser vi blant annet at mangel på informasjon om eksamensregler og konsekvenser ved for mye fravær lett kan føre til at studenter nærmest uforskyldt må vente et helt år med å gå opp til eksamen. Etter vår vurdering er dette meget uheldig.

Dersom høgskolen som organisasjon sammenlignes med en prosjektorganisasjon, er fremdrift avhengig av gode informasjons- og kommunikasjonssystemer. Informasjon oppfattes som ikke å ha funnet sted dersom ikke mottakeren av informasjonen oppfatter budskapet. Det bør finnes en form for respons hos mottakeren i form av forståelse for å få bekreftet gitt informasjon (Jessen, 2001).

Vi ser optimistisk på innføringen av ulike nettbaserte løsninger som kan bidra til en forbedring av diverse informasjonsordninger i høgskolesystemet

Mer bruk av nettbaserte undervisningsmetoder er også et forslag fra en av respondentene. Forslaget handler om å effektivisere utdanningen. Det handler om ønske om større fleksibilitet i høgskolesystemet. For de som har lang reisevei og i tillegg er enslige forsørgere, vil nettbaserte forelesninger fulgt hjemmefra være en stor fordel, både tidsmessig og økonomisk. Forslaget er i tråd med fremtidsvisjoner for høgskolen med utvidet bruk av IKT, men vil selvfølgelig også innebære en reduksjon av den personlige relasjonen til lærer.

I den sammenheng har en av respondentene et konkret forslag om at det legges til rette for mer kontakt med lærer. Utfordringen for høgskolesystemet blir å balansere den nye organiseringen av undervisningsformer med opprettholdelse av student/lærerrelasjon.

Forslag om at det tas individuelle hensyn henger også sammen med forslag om tilrettelegging for funksjonshemmede eller de som har spesielle behov. Konkrete forslag handler blant annet om at de med lese- og skrivevansker kan få en ekstra muntlig høring i forbindelse med eksamen.

Kvalitetsreformen understreker også at forholdene skal legges til rette for studenter med spesielle behov. Forslaget om å innføre en ekstra muntlig høring for de med spesielle behov virker realiserbart. En forutsetning er at det er kjent hvem som har en funksjonshemming. Et forslag var at det allerede på søknadstidspunktet gjennom søknadsskjemaet informeres om hvilke spesielle behov en student har.

En av respondentene som har barn har forslag om tilrettelegging for å ha med barn til undervisning. I tillegg foreslås tilsynstilbud til barn over barnehagealder. Kvalitetsreformen påpeker at høgskolesystemet må inngå i et nærmere samarbeid med kommunene. Det vil derfor være naturlig at spesielle behov knyttet til omsorgsoppgaver for enkeltstudenter kan viderebringes inn i et samarbeid med kommunene. Likevel viser respondenten til en positiv erfaring fra hennes studietid, knyttet til opplevelsen av et fleksibelt system. Hun fikk anledning til å ta med seg barnet sitt i noen undervisningssituasjoner. Høgskolesystemet fremsto dermed som en medvirkende faktor i gjennomføringen av et høgskolestudium.

Respondentene hadde flere konkrete, og etter vårt syn realiserbare forslag til forbedringer. Det gjaldt rutiner i høgskolesystemet som vil kunne komme hele studentmassen til gode.

Forslagene handlet om

- innføring av fremmøtelister,
- mer praksis i utdanningen,
- utvidede bibliotekåpningstider,
- organisering av sosiale fellesskap,
- forbud mot gressklipping i eksamenstiden.

To av respondentene hadde også som forslag at høgskolen kunne dra nytte av de erfaringene som tidligere studenter har gjort. Vår intensjon er at denne rapporten kan bidra til det.

Mestring, resilience og empowerment

Våre seks respondenters historier kan beskrives gjennom tre begreper: Mestring, resilience (motstandskraft) og empowerment (myndiggjøring).

Respondentene var stolte av at de hadde gått på en høgskole. Å ta en høgskoleutdanning ga mening, og var en drivkraft i seg selv. Drivkraften handlet om et ønske om å mestre det å ta en utdanning. I undersøkelsen er derfor mestring et overordnet begrep.

For en av respondentene ble det å ta en høgskoleutdanning opplevd som terapi. Alle fremhevet egenskaper ved seg selv som årsak til sin mestring. Respondentene fortalte at de hadde tro på egne evner, de tok initiativ, de var selvstendige, nysgjerrige og stolte over egne ferdigheter. Det var egenskaper de beskrev som positive og av vesentlig betydning for måten de hadde løst studiets utfordringer på.

Det viktigste for å oppnå mestring er opplevelse av tilhørighet og å ha kompetanse. Å gjennomføre en utdanning gir kompetanse. Å være i et høgskolemiljø *kan* gi tilhørighet. En persons mestringsevne varierer med hensyn til hva slags belastning en person har hatt. Tidspunktet og graden av belastningen og det kontekstuelle perspektivet er betydningsfullt (Sommerschild, 1998). Gjennom forskning blant friske barn har Sommerschild funnet noen

fellestrekk, som hun kaller helsebringende faktorer. Etter hvert ble begrepene salutogenese og resilience tatt i bruk. De helsebringende faktorene var god kontaktevne, fleksibilitet og evne til indre dialog, samt et godt selvilde. Det ble utviklet en modell for mestring som illustrerer betydningen av faktorer fra fortiden i form av familie, nærmiljø og storsamfunn og hvordan kritiske livshendelser blir håndtert.

Flere av respondentene i vår undersøkelse har uttrykt at selvfølelse og egenvilje har vært viktige ressurser i deres liv.

Anne hadde negative erfaringer fra oppveksten som reduserte hennes selvtillit og som påvirket hennes studiesituasjon og læring. Det som var viktig for Anne for å håndtere disse livshendelsene var å ha personer som hadde tillit og tro på henne i gjennomføringen av studiet. Både hennes mann og ansatt ved studentrådgivningen bidro til å styrke hennes mestringsevne.

”Når Sara (studentrådgivningen) brukte så mye tid på meg, så var det bare å komme meg opp av den gørra og begynne på nytt igjen.” (Anne)

Sommerschild (1998) benytter begrepet ”trumfkort”. Viktige trumfkort er godt samspill i familien, mellom omgivelser og med hjelpeapparatet. Egenskaper som sjarm og tiltalende ytre virker også inn på mestringsevnen. I tillegg er det å ha en trygg person i omgivelsene viktig.

”Trumfkortene” gjenspeiles i historiene og fremkommer i de ulike underkategoriene i undersøkelsen. Sommerschild understreker at når selvfølelsen og selvildet skal måles hos en person, må det tas utgangspunkt i det individet selv meddeler av hva slags selvilde han eller hun har. Selvildet er knyttet til egenverd. Tilbakemeldinger fra omgivelsene har betydning for følelsen av egenverd.

Alle respondentene fortalte om betydningen av positive tilbakemeldinger fra omgivelsene. Det har bidratt til å øke deres selvtillit.

Anne sa blant annet at studentrådgivningen ga henne hjelp til å se egne muligheter og betydningen av hennes egenverd.

”Så fikk jeg bekreftet at jeg likevel dugde til noe.”

En etterundersøkelse blant voksne som tilhørte en såkalt risikogruppe viste at evne til problemløsning, sosial støtte og optimisme var viktige strategier for å klare seg og utvikle god mental helse (Sommerschild, 1998).

Mestring er et overordnet og relativt begrep og kan ikke sidestilles med å løse et problem. I forbindelse med mestringsbegrepet har vi nevnt begrepet resilience. Det mest nærliggende norske begrep for resilience er motstandsdyktighet. Mestring kan forekomme på tross av risikofaktorer. Risiko er en forutsetning for resilience. Faktorene kan være i personen selv, for eksempel egenskaper som er utviklet i oppveksten og på den måten blitt en del av personligheten. Faktorene kan også forekomme i omgivelsene. I den sammenheng kan høgskolen representere en risikofaktor på grunn av opplevelsen av rigide regler og rutiner.

Risikoen er nødvendigvis ikke negativ, men kan være oppbyggende i forhold til å håndtere livet. Trekk som går igjen hos personer med god resilience er at de har et godt selvbilde, en oppfattelse av egenverd og selvfølelse. Det er egenskaper som kan sees som mestringens opphav (Borge, 2003).

Pia ga uttrykk for at hun hadde et godt selvbilde. Det var viktig for henne å gripe tak i utfordringene hun som enslig mor sto overfor i kombinasjon med krevende studieforhold.

”Og når man har fått utdelt et godt hode, som jeg har fått, så bør man jo også ha litt større krav til seg selv.”

For fire av respondentene i undersøkelsen var det å engasjere seg i studentpolitiske aktiviteter viktig for å få innsikt i og dermed argumentere for sine rettigheter. Det innebærer her at respondentene har påvirket sin studiesituasjon, blitt hørt og hatt innvirkning på den endring de har ønsket for sine studieforhold.

Roar fortalte at han var ressurssterk og fikk støtte og hjelp av venner og familie som styrket hans selvtillit og ga ham råd om hvordan han kunne få en oversikt over systemet. Det bidro til at han kunne påvirke sine egne studieforhold, på bekostning av å kunne gjennomføre studiet på ordinær tid. Som vi ser det, er Roars opplevelse et eksempel på empowerment i praksis.

Empowerment har med overføring av makt å gjøre (Askheim, 2000). Ut fra det syn om at alle mennesker har en unik kompetanse om seg selv og sitt liv, vil det kunne skje en utvikling fra det personlige til det politiske. Askheim hevder at empowerment på individuelt nivå, betyr å øke individets selvtillit, kunnskaper og ferdigheter. Gjennom en slik prosess kan personene selv stå frem som politiske aktører.

Samtidig fortalte Roar at det var mye av den studentpolitiske aktiviteten som førte til at han måtte gå et år ekstra. Han mente at det hadde sammenheng med et lite fleksibelt system. Det er mye som tilsier at Roars motstandsdyktighet og nettverkets støtte hjalp ham over de risikofaktorene høgskolen utsatte ham for.

Antonovsky (2000) påpeker at alle utvikler ulike grader av generelle motstandsressurser i kampen for tilværelsen. Det å leve er møtet med alle livets utfordringer. Motstandsressursene tas i bruk for å overvinne dagliglivets spenninger og med det fremme en opplevelse av indre sammenheng. Derfor var det viktig å høre respondentenes beskrivelser av ulike handlingsalternativer som hjalp dem i gjennomføringen av studiet.

I følge Studenters levekår 2005 (Ugrenivov & Vaage, 2006) er få studenter politisk aktive og utviser liten interesse for politikk.

Respondentene i vår undersøkelse gir et annet bilde av virkeligheten. For dem har det vært viktig å få oversikt over systemene gjennom studentpolitisk aktivitet. Det har vært av betydning for gjennomføring av studiene. Vi mener at respondentene har vist at ved å ta initiativ har de vært deltagende i en ”bottom-up” tilnærming.

I historiene til respondentene var trivsel et gjennomgangstema. I henhold til levekårsundersøkelsen fremkommer det at over 90 prosent av studentmassen trives på studiestedet. Det er ingen store endringer siden forrige levekårsundersøkelse i 1998. Trivselen henger sammen med levekår og nettverk. En undersøkelse av studenttilfredshet og

studiekvalitet ved Universitet i Bergen gir også et bilde av at studentene er tilfredse med studiesituasjonen sin i forhold til de ulike fagkretsene (Tjomsland, 2005). At trivselsfaktoren er så høy blant studenter, kan bety at opplevelse av mestring er utbredt.

Metodediskusjon

I en fenomenologisk undersøkelse kan tolkninger føre til at reliabiliteten svekkes. Svakheten i dette materialet er at vi har lagt inn fortolkninger av utsagn som ikke fanger opp alle likhetene. Med det menes at vi har lagt inn en felles betegnelse ved kategorisering av fenomener som respondentene har benevnt på ulike måter. Vi ser det som et resultat av et åpent intervju hvor begreper blir tolket forskjellig. Derfor er det viktig å belyse begrepene ved hjelp av de enkelte utsagnene i resultatpresentasjonen.

I undersøkelsen spurte vi om både hva som hjalp og hva som var vanskelig i gjennomføringen av studiet. Som tidligere beskrevet ville vi i hovedsak ha fokus på de salutogene faktorene. Vi så faktorene i sammenheng med undersøkelsens hensikt om at vi ønsket å se på hvilke utfordringer høgskolen står ovenfor i forhold til Kvalitetsreformens intensjoner. Det er et mål at de positive erfaringene skal være grunnlaget for kunnskapsutviklingen i høgskolesystemet.

Respondentene hadde både negative og positive erfaringer. Vi var interesserte i deres mestringsstrategier i møte med vanskelighetene. Forskningsideen vår var å rette oppmerksomheten mot de positive erfaringene som en hjelp i møte med studenter i fremtiden. Samtidig kom studentenes negative erfaringer frem ved at de hadde forslag til endringer på bakgrunn av de erfaringene de hadde opplevd som negative.

Mange av forslagene vurderes som realistiske og kan gjennomføres med enkle grep og imøtekommenhet. Samtidig er noen av forslagene av en karakter at det gir grunnlag for diskusjon om det skal ivaretas eller ikke; for eksempel innføring av nettbasert undervisning og konsekvenser for lærer-studentrelasjon.

Rekruttering av respondenter til undersøkelsen skjedde ved hjelp av studentrådgivningen. Utvalgsriteriene vi oppga var at studentrådgivningen hadde vært i kontakt med utvalget og gitt dem bistand. I tillegg skulle utvalget ha kommet langt eller ha gjennomført studiet. Det er usikkert om resultatet er påvirket av at det er flest kvinner som utgjør utvalget.

I intervjusituasjoner er asymmetri betinget av underliggende sosiale relasjoner og forskjellige kapitaler hos forsker og respondent. I selve intervjusituasjonen fremstår forskeren som den som har den høyeste posisjon. Utenfor intervjusituasjonen er det også andre sosiale relasjoner partene imellom, avhengig av de posisjoner personene har i det sosiale rom. Det innebærer at det er forskjellige maktforhold i intervjusituasjonen som det må tas hensyn til (Kvale, 2005).

Ved at vi jobber i høgskolen, kunne det være en viss mulighet for at utvalget besto av studenter vi hadde hatt en relasjon til som lærere. Det ble ikke noe problem ved at utvalget i hovedsak hadde gjennomført studiet på andre studiesteder. Det var kun en av respondentene som hadde gått på samme studiested som vi jobber, og en av oss hadde hatt respondenten i veiledning. Respondenten stilte opp på tross av dette, og intervjuet ble gjennomført av den som ikke hadde hatt veilederfunksjon.

Respondentene er kjent med vår funksjon som lærere, og vi ser muligheten for at det kan ha påvirket deres historie. Anonymiteten i forhold til kollegaer kunne også blitt svekket ved at vi kjenner navn i systemet. Av den grunn oppfordret vi respondentene til ikke å nevne navn.

Ved gjennomlesing av intervjuene, konstaterte vi at en del utsagn kunne vært fulgt opp med utfyllende spørsmål. Det var spesielt i forhold til begrepsbruk som kunne forstås på flere måter og på setninger som ble avbrutt og hvor fortsettelsen ble opp til mottakeren å fortolke. Det kan ha påvirket vår forståelse i enkelte sammenhenger. Vi erfarte imidlertid at intervjuteknikken ble bedre etter hvert som antall intervjuer økte.

Troverdigheten i historiene har likevel blitt styrket ved at vi begge har diskutert og vurdert hverandres analysearbeid. I denne prosessen diskuterte vi betydningen av delene opp mot helheten som ga oss en forståelse av mening uten indre motsigelser.

Kvale (2005) mener at intervjupersonen ideelt sett fortløpende i intervjuet bør bekrefte at respondentens utsagn er forstått og riktig tolket. Det ivaretok vi i liten grad i intervjuet. Likevel mener Kvale at forskeren til sist sitter med fortolkningsmonopolet i forhold til intervju data. Det fortolkningsmonopolet har vi redusert ved at vi har sendt et eksemplar av rapporten til hver av respondentene for å få deres tilbakemelding på de fortolkede data. Tilbakemeldingene er redegjort for i metodekapittelet.

Ingen av respondentene nevnte forhold som hadde med selve det pedagogiske opplegget i form av forelesning og undervisningsadferd å gjøre.

Dette kan ha sammenheng med spørsmålene i intervjuguiden som ikke ga rom for denne typen svar. Det kan også ha sammenheng med forventninger fra respondentene om at det ikke var det vi ønsket å få svar på. En av respondentene nevnte imidlertid at det var for lite praksis i utdanningene. De nevnte forventningene om synspunkter på undervisningsopplegg må ses i forhold til fenomenet forforståelse.

Oppsummering av diskusjonen

Gjennom en fenomenologisk hermeneutisk undersøkelse har vi fått en ny og dypere forståelse av hva det innebærer å være student når det i tillegg finnes livsproblemer av en slik karakter at det krever bistand i form av råd og veiledning fra studentrådgivningen. Vi har hørt historiene til noen som har gjennomført et høgskolestudium og har fått innblikk i mangfoldet av studentmassen.

Undersøkelsens hensikt var å synliggjøre hvilke utfordringer høgskolesystemet står overfor med tanke på mangfoldet i studentgruppen og Kvalitetsreformens krav. Problemstillingen var: Hva er avgjørende for gjennomføringen av et treårig høgskolestudium for studenter med bistandskrevende livsproblemer?

Med bakgrunn i problemstillingen har vi gjennomført intervjuer med seks personer. Gjennom historiene har vi hørt at noen av vanskelighetene respondentene møtte, kunne ha ødelagt hele deres studieforløp. Det har vært mange forhold som kunne ha gått galt. Respondentenes egne motstandsressurser har hjulpet dem i møte med vanskelighetene. Risikofaktorene var knyttet til helse, levekår og nettverk og rigide regler og rutiner i høgskolesystemet.

Mestringsstrategier de har benyttet var knyttet til selvbilde, nettverk og forhold i høgskolesystemet. Respondentene i vår undersøkelse har mestring og motstandskraft som felles kjennetegn.

Resultatets betydning

Resultatene tydeliggjør hvilke utfordringer institusjonene står overfor med tanke på oppfølging av Kvalitetsreformens intensjoner.

Den foreliggende undersøkelsen tar ikke høyde for å generalisere erfaringene respondentene deler med seg til å gjelde alle studenter. Derimot gir historiene grunn til å reflektere over hvilke utfordringer høgskolesystemet står overfor med tanke på bedring av kvalitet på utdanningen med større nærhet og kontakt mellom student og institusjon. Det er et mål å finne ut hvordan hvert enkelt individ skal møtes.

I følge historiene i undersøkelsen finnes marginaliserende prosesser i høgskolesystemet. Utfordringen for høgskolesystemet er å møte sårbare studenter og bidra til mobilisering av studentenes egne motstandsressurser.

Det er viktig at representanter for høgskolesystemet er oppmerksomme på studentene og utviser fleksibilitet for å kunne møte individuelle behov. Krav om økt produksjon av studiepoeng og dermed økt studentgjennomstrømming gjør det imidlertid uvisst om høgskolesystemet kan følge opp Kvalitetsreformens krav.

I litteratur om brukermedvirkning og empowerment overlates endringsprosesser til individene. Det blir for lite fokus på maktforholdene og behov for endringer i et system. (Andrews, 2003). Til tross for idealene i Kvalitetsreformen, er det kanskje grunn til å spørre hvor endringsvillig høgskolesystemet er?

Høgskolesystemet må ta høyde for å møte sine studenter med deres unike historier, og ikke bare lage et generelt velferdssystem som bygger på en allmenn oppfatning av hva som er bra og dårlig. Historier og beskrivelser av hvordan det er å gjennomføre et høgskolestudium kan være til hjelp i utvikling av studieforholdene til studenter i fremtiden.

Forslag til videre forskning

Undersøkelsen gir et grunnlag for diskusjon om hva som kan følges opp og gjennomføres av forbedringer i høgskolesystemet. En oppfølgende undersøkelse med intervju av et utvalg fra de ansatte i ulike utdanningsintensjoner, kan belyse hvilke erfaringer de har i sitt daglige virke som en følge av Kvalitetsreformen.

Referanser

- Andrews, T. (2003). "Nytt" ideologis grunnlag for forebyggende helsearbeid. En diskusjon av syn på makt og endring. *Tidsskrift for Velferdsforskning*. Vol. 6. Nr.1. 30-42.
- Antonio, A.L. (2004). The influence of friendship groups on intellectual self-confidence and educational aspirations in college. *The Journal of Higher Education*, Vol. 75, No.4, 446-471.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Askheim, O.P. (2003). *Fra normalisering til empowerment*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Barbosa da Silva, A. & Wahlberg, V. (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I Starrin, B. & Svensson, P.G. (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Barker, E. & James T. (2001). Community development. I Sines, D., Appleby, F. & Raymond, E. (2nd ed) *Community Health Care Nursing*. Oxford: Blackwell Science. (pp 58-75)
- Bergersen, R. & Hauge, H.A. (2003). Hva skal evalueringer brukes til? I Hauge H.A. & Mittelmark, M. B. (red.) *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog*. Bergen: Fagbokforlaget. 251-268.
- Borge, A.I. (2003). *Resiliens- Risiko og sunn utvikling* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borge, L. (2000). Psykisk helsearbeid i et psykososialt perspektiv. Art.1 i Almvik, A., Borge, L. (red.) *Tusenkunstene. Muligheter og mangfold i psykisk helsearbeid*. Bergen: fagbokforlaget. 33-49.
- Bourdieu, P. (1979). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Drammen. Pax Forlag 1995.
- Checkoway, B., Israel B.A., Schultz, A. & Zimmerman, M. (1994). Health Education and Community Empowerment: Conceptualizing and Measuring Percetions of Individual, Organizational, and Community Control. In *Health Education Quarterly*, Vol.21 (2), pp 149-170.
- Dalgard, O.S. Kleiner, R., Sandanger, I. & Sørensen, T. (2005). Sosialt nettverk. Sosial støtte og sosiokulturell integrasjon i samfunnspsykiatrisk perspektiv. I Opjordsmoen, S., Thorsen, G.B. & Vaglum, P. (red.) *Oss imellom. Om relasjonenes betydning for mental helse*. Stavanger. Hertervig Forlag. 117-139.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaiora (2000-2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. URL <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Drevdahl, D.J. (2002). Home and Border. The contradictions of community. In *Advances in Nursing Science, March*. Washington. Pp 8-20.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. (2000). *Skrive for å Lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2004). *Masteroppgaven Hvordan begynne- og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A. (1985). Sktech of a Psychological Phenomenological Method. In Giorgi, A. (Ed.) *Phenomenology and Psychological Research* (pp 8-23). Pittsburgh,. Duquesne University Press.
- Gundersen, K. & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Halleröd, B. & Heikkilä, M. (2002). Poverty and social exclusion in the Nordic countries. In Kautto, M., Heikkilä, M. Hvinden, B. Marklund, S. & Ploug; N. (ed.) *Nordic Soscial Policy. Changing Welfare States*. London: Routledge. (pp 185-214).

- Hedelin, B.&Strandmark, M. (2002). Phenomenological methods reveal an inside perspective on health and ill health. In Hallberg, L.R-M. (Ed.) *Qualitative Methods in Public Health Research – Theoretical Foundations and Practical Examples*. (pp 71-104). Lund. Studentlitteratur.
- Huberman, M.A. & Miles, M.A., Second Edition (1994). *An Expanded Sourcebook – Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, London, New Dehli. Sage Publications
- Irgens, L.M., Magnus,P. & Stoltenberg, C. (2002). *Folkehelse rapporten 2002 – Nasjonalt folkehelseinstitutt for Helsedepartementet*. Oslo.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Jessen, S.A. (2001). *Mer effektivt prosjektarbeid i offentlig og privat virksomhet*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2000). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S.(2005). The Dominance of dialogical interview research. *Impuls – Tidsskrift for psykologi*, 59, nr.1
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi. 2.utgave*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Lauvås,P.&Pettersen,R. (2006).*Evaluering av det helhetlige studie-og læringsmiljøet ved Høgskolen i Østfold*. Fredrikstad: Høgskolen i Østfold.
- Lov om behandlingsmåten i forvaltningsaker av 10.02.1967. Det kongelige norske Justis- og politidepartementet.
- Martinsen, E.W. (2004). *Kropp og sinn. Fysisk aktivitet og psykisk helse*. Bergen. Fagbokforlaget
- Michelsen, S. & Aamodt, P.O (2006). Evaluering av Kvalitetsreformen *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Delrapport 1. Oslo: Norges Forskningsråd, Rokkasenteret & NIFU- STEP
- Moe,T. Retterstøl, N. & Sørensen, M. (red. 1998). *Fysisk aktivitet – en ressurs i psykiatrisk behandling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Ramon, S. (2001). Defining community: meanings and ideologies. In: Thornicroft, G.& Szmukler G. (eds.) *Textbook of Community Psychiatry*. Oxford: Oxford university Press.
- Robson, C. (2002). *Real world research: a research for social scientists and practitioner-researchers*. (2nd.ed) Oxford: Blackwell
- Solheim, L.J. (2001). Sosialhjelp, sjølvrespekt og meistring. I Sandbæk,M. (red.) *Fra mottaker til aktør – Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 93-113
- Sommerschild,H. (1998). Mestring som styrende begrep. I Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerschild, H.(red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget. 21-64
- Stensaker, B. (2006). Evaluering av Kvalitetsreformen *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning – vil de bidra til bedre kvalitet?* Delrapport 2. Oslo: Norges Forskningsråd, Rokkasenteret & NIFU- STEP.
- Stortingsmelding nr. 27 (2000- 2001). *Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings og forskningsdepartement.
- Stortingsmelding nr. 16 (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken*. Oslo. Det kongelige helsedepartement.
- Stortingsmelding nr. 6 (2002-2003). *Tiltaksplan mot fattigdom*. Oslo: Det kongelige sosialdepartement.

- Tjomsland, M. (2005). *Studenttilfredshet og studiekvalitet – Rapport om studenttilfredshet og studiekvalitet ved Universitet i Bergen, basert på intervju og spørreskjema rettet mot studenter*”. Røkkansenteret Unifob, Universitetet i Bergen.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis – Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ugreninov, E. & O.F. Vaage (2006). *Studenters levekår 2005*. Oslo- Kongsvinger Statistisk sentralbyrå . Statistics Norway.
- Vabø, A. & Aamodt P.O. (2005). *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*. Skriftserie 2 Oslo: NIFU STEP Norsk institut for studier av forskning og utdanning/ Senter for innovasjonsforskning
- Ørstavik, S. (2002). Det tvetydige brukerperspektivet – en teoretisk analyse. I Norvoll, R. (red.) *Samfunn og psykiske lidelser*. 145-159.
- Aamodt, Granli L. (2005). *Familien mellom mange hjelpere – Refleksjoner i sosialfaglig arbeid*. Bergen. Fagbokforlaget

Vedlegg 1

Nita Ørmen og Helene Tornsberg
Valhallsgt. 6
1608 Fredrikstad

6.mars 2006

Til: _____

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Undertegnede er høgskolelærere ved Høgskolen i Østfold og er i ferd med å gjennomføre et mastergradsstudie i Community Care. I den forbindelse ønsker vi å foreta en undersøkelse som skal belyse hvilke utfordringer høgskolesystemet står foran og hvordan vi som lærere kan ivareta fremtidige studenter med tanke på den nye Kvalitetsreformens krav og mangfoldet i studentgruppene .

Gjennom studentrådgivningen har vi fått vite at du har sagt deg villig til å delta i vår undersøkelse som vil skje i form av en samtale. Samtalen vil berøre følgende temaer:

- Hvilke forhold har ut fra din erfaring hatt betydning for gjennomføring av et høgskolestudium?
- Hva var vanskelig?
- Hva hjalp?
- Var det faktorer på skolen?
- Hvordan ville du ønske at Høgskolen hadde lagt forholdene til rette for deg?

Vi opplyser om at deltakelse er frivillig og at du kan trekke deg fra deltakelse uten å oppgi noen grunn for dette, og uten at det får noen konsekvenser for deg. Hvis du velger å delta vil samtalen mellom oss bli tatt opp på lydbånd og vil ha en varighet på ca. en time. Opptaket danner grunnlag for transkribering av samtalen, dvs. at hele samtalen vil bli nedskrevet og lagret på en diskett. For å ivareta personvernet, vil hele materialet bli slettet ved prosjektets avslutning 27.11.2006. Opplysningene vil bli presentert i Masteroppgaven på et vis som ikke muliggjør identifisering av enkeltpersoner.

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

Vi er takknemlige for at du har sagt ja til å delta i denne undersøkelsen. Vi regner med å være ferdige med alle samtaler innen slutten av mars. Vi håper du kan gi oss en rask tilbakemelding, slik at vi kan gjøre en konkret avtale om tidspunkt med deg. Vi svarer også på eventuelle spørsmål knyttet til deltagelse i undersøkelsen.

Vi kan kontaktes på følgende telefonnummer og e-mailadresser

Helene Tornsberg 69 30 31 29 (arbeid)
Aud.h.tornsberg@hiof.no

Nita Ørmen 41 43 64 76 (mobil)
nita.ormen@hiof.no

Vi håper på et positivt svar fra deg.

Vennlig hilsen

Helene Tornsberg og Nita Ørmen

Vedlegg 2

SAMMENBINDING AV DATA - PRIVATE FORHOLD (Jacobsen 2005)

HELSE	1	2	3	4	5	6
Nedsatt hørsel	X					
Dysleksi	X				X	
Konsentrasjons- Vansker	X	X		X		X
Depresjon		X				
Angst		X				
Spiseforstyrrelser		X				
Store menneske- ansamlinger		X				
Mareritt, søvnproblemer		X				
Relasjonsproblemer		X				
Tidligere traumatisk oppl.		X	X	X	X	X
Nakkeskade			X			
Allergi, eksem					X	
Astma					X	

5 respondenter forteller om tidligere opplevelser som påvirker deres liv. Det er sammenfallende med 2 av de som fremhever konsentrasjonsvansker. (Kun av de 4). Av materialet kan vi se at de enkelte respondentene har unike historier med særpregede erfaringer. Det er det unike som kommer frem her.

LEVEKÅR	1	2	3	4	5	6
Økonomi	X		X		X	X
Skilsmisse, Enslig forsørger	X		X			
Funksjonshemmet barn	X					
Enslig		X			X	X
Gift/samboer	X			X		
I jobb	X	X		X	X	X
Barn	X		X	X		
Pendling			X			
Fremmedspråklig						X

Dårlig økonomi spiller inn som en vesentlig faktor hos 4 av respondentene i studietiden.

5 av respondentene er i jobb nå. Den siste var i avsluttende år av sin utdanning.

4 av respondentene er enslige. To av respondentene som er enslige forsørger nevner også økonomi som et betydningsfullt moment.

NETTVERK	1	2	3	4	5	6
Studentrådgivningen	X	X	X	X	X	X
Medstudenter	X	X	X		X	X
Nabo, kv. Forbilder, Tidl.lærere	X		X	X		
Eks.mann	X (neg.)		X			
Familie, ektemann, samboer	X		X	X x(neg.)	X	X (neg.)
Enkeltlærere			X	X	X	
Venner			X	X	X	X
Stud.akt.		X	X			
Kirke, org.akt.						X

Alle respondentene fremhevet viktigheten av studentrådgivningen. I tillegg fremhevet 5 resp. at medstudenter var viktig. Vi ser også at venner er viktige. 4 respondenter har fremhevet dette. Av materialet ser vi at det ikke handler om mengde venner, men det å ha noen fortrolige som kan være støttende og som en har tillit til.

Respondent nr. 3 utmerker seg med et allsidig og omfattende nettverk.

Familienettverk kan ha både positiv og negativ innvirkning ved at de kan være både støttende og nedbrytende.

Respondent 1, 3 4 og 5 trekker frem nettverk utenom familie som har hatt betydning for dem i det å gjennomføre et høgskolestudium. De trekker frem det å bli sett, at noen tror på dem og gir dem motivasjon og inspirasjon.

Respondent 6 under kategori familie forteller om opplevelse av manglende støtte fra familien, samt vanskeligheter i forbindelse med forventninger om ekteskap på bekostning av utdanning.

PERSONLIGE EGENSKAPER	1	2	3	4	5	6
Drøm, motivasjon, eget initiativ, nysjerrighet	X			X	X	X
Fremtidstro				X		
Å oppleve mestring, stolthet	X	X		X	X	X
Ansvar for egen læring og eget liv	X	X				
Sportslige fritidsinteresser		X				X
Andre fritidsaktiviteter						X
Sosial, utadvendt		X				
Rastløs		X				
Tro på egne evner			X			X
Studentpolitisk aktiv			X			
Oversikt over høgskolesystemet			X		X	
Interesse for barn				X		
Interesse for praktiske fag				X		
Liten selvtillit				X		
Utholdenhet, leser for å forstå					X	X
Lav stemme						X

Å oppleve mestring blir fremhevet av 5 av respondentene. Den 6. respondenter har også gitt uttrykk for det å oppleve mestring gjennom kategorien tro på egne evner.

Ansvar for egen læring, utholdenhet og tro på egne evner kan være sammenfallende og går igjen hos respondentene med ulike kategorier.

Å ha en drøm om og å være motivert for å ta en høgskoleutdanning går også igjen hos respondentene.

SAMMENBINDING AV DATA - HØGSKOLESYSTEMET

REGLER OG RUTINER	1	2	3	4	5	6
Manglende fleksibilitet	X		X		X	
Manglende info om rettigheter	X				X	
Manglende forståelse for f.h. og andre vanskeligheter	X		X		X	
Registrering av f.h.	X				X	
Fleksibelt system		X		X		
Tilrettelegging av undervisning	X	X	X	X	X	
Ettermiddagsundervisning			X			
Praksisundervisning						X
Obligatorisk undervisning		X	X	X	X	
Segregering lærere og studenter					X	

5 av respondentene nevner tilrettelegging av undervisningssituasjonen i både positiv og negativ forstand. Det vil si at de alle har hatt behov for dette, men har måttet bruke mye energi på å få til denne tilretteleggingen, blant annet gjennom dokumentasjon av funksjonshemming. Det fremkom et ønske om at denne dokumentasjonen kunne føres på søknadsskjemaet.

Manglende fleksibilitet og mangel på forståelse henger sammen med opplevelsen av behov for tilrettelegging. Obligatorisk undervisning kan for enkelte av respondentene være vanskelig å forholde seg til. Både i form av obligatoriske turer, gruppearbeid og det å måtte møte til undervisning. Dette kunne oppleves som ren kontroll fra høgskolesystemet.

Imidlertid trakk en av respondentene frem obligatorisk fremmøte som en positiv faktor idet dette virket motiverende for hennes studiesituasjon.

LÆRERROLLEN	1	2	3	4	5	6
Basisgruppelærer	X (pluss og minus)				X	
Forståelse/ lydhørhet fra Lærer/ Å bli sett		X		X	X	
Lærertilgjengelighet		X				
Individuelle hensyn		X	X		X	
Positive relasjoner		X	X	X		X (pluss og minus)
Vikarer uten forhåndsvarsling				X		
Lærere som ikke hilser eller ser					X	
Samarbeider ikke med lærer, redd for						X

Flesteparten av respondentene vektlegger positive relasjoner som et viktig element, hvor forståelse, lydhørhet og individuelle hensyn er viktig.

Merk den som er opptatt av lærere som ikke hilser, men som samtidig er opptatt av å bli sett.

GRUPPER	1	2	3	4	5	6
Gruppestørrelse	X	X			X	

Kollokveigrupper	X					
Etablerte grupper	X					X
Roller i grupper			X			
Samarbeid			X		X	
Gruppessammensetning	X		X		X	X
Prosess					X	

Gruppearbeid opptar alle respondentene så nær som respondent nr. 4.
 4 respondenter er opptatt av sammensetningen i gruppa ved at de ikke er fornøyd.
 I tillegg er gruppestørrelse en vesentlig faktor.

FYSISKE FORHOLD	1	2	3	4	5	6
Tilrettelegging for funksjonshemmede i egne lokaler under eksamen	X					
Store auditorier	X					
Trange rom		X				
Gressklipping i pollensesong					X	
Romfordeling			X			

Av de som kommenterer de fysiske forholdene, ser vi at det er ønsker knyttet til individuelle behov som påpekes.
 Eksempelvis forteller respondent 3 at mangel på rom medfører både forstyrrelser under eksamen og tvinger henne til pendling.

ANDRE FORHOLD	1	2	3	4	5	6
Studentrådgivningen	X	X	X	X	X	X
Offentlige etater	X		X		X	X
Helsetjenester	X	X		X		

Studentrådgivningen og eksterne instanser som så sosialkontor, barneverntjeneste, trygdekontor, a-etat, lege, psykolog har hatt innvirkning på gjennomføringen av studiet for samtlige av respondentene. Respondentene er utpekt av studentrådgivningen, så det er naturlig at denne tjenesten blir nevnt, men kontakten med denne instansen blir også fremhevet av respondentene.