



Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger. En studie fra Universitetet i Stavanger

On the relationship between motivation, student-active teaching and constructive feedback. A study from the University of Stavanger

Eirik Bjørheim Abrahamsen

Professor, Institutt for sikkerhet, økonomi og planlegging, Universitetet i Stavanger

eirik.b.abrahamsen@uis.no

Jon Tømmerås Selvik

Førsteamanuensis, Institutt for sikkerhet, økonomi og planlegging, Universitetet i Stavanger

jon.t.selvik@uis.no

Vegard Moen

Førsteamanuensis, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger

vegard.moen@uis.no

Jan Terje Kvaløy

Professor, Institutt for matematikk og fysikk, Universitetet i Stavanger

jan.t.kvaloy@uis.no

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker vi hvorvidt det er sammenheng mellom studentaktiv undervisning og studentenes motivasjon, og videre, hvorvidt det er sammenheng mellom studentenes motivasjon og studentenes oppfatning av de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på studentenes arbeid. Analyse av tilbakemeldinger fra 1732 studenter ved Universitetet i Stavanger, samlet inn til Studiebarometeret i 2018, viser at det er en tydelig positiv sammenheng mellom studentaktiv undervisning og studentenes motivasjon. Det er også identifisert en tydelig og positiv sammenheng mellom studentenes motivasjon og studentenes oppfatning av de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på studentenes arbeid.

Nøkkelord

motivasjon, studentaktiv undervisning, konstruktive tilbakemeldinger

Abstract

In this study, we investigate whether there is a relationship between student-active teaching and students' motivation, and furthermore whether there is a relationship between students' motivation and their perception of the academic staff's ability to give constructive feedback on students' work. Analysis of feedback from 1732 students at the University of Stavanger, collected for the 2018 Study Barometer, shows that there is a clear positive relationship

between student-active teaching and student motivation. A clear and positive relationship between students' motivation and students' perceptions of the academic staff's ability to give constructive feedback on students' work has also been identified.

Keywords

motivation, student-active teaching, constructive feedback

Introduksjon

Den senere tiden har vi sett et økende fokus på utdannings- og studiekvalitet innenfor høyere utdanning. Et slikt forsterket fokus ser vi særlig komme til uttrykk i Stortingsmelding 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, «kvalitetsmeldingen», som har et klart mål om at utdanningsvirksomhetens status skal styrkes, og at undervisningskompetanse skal vektlegges tyngre enn i dag. Regjeringen ber i forlengelsen av kvalitetsmeldingen utdanningsinstitusjonene om å utvikle systemer som verdsetter gode undervisere, fremmer akademisk karriere og hever utdanningens status, samt legger større vekt på studentenes stemme. Dette faller sammen med en utvikling der norske universiteter og høyskoler møter sterkere konkurranse både nasjonalt og internasjonalt om å ha attraktive studieprogrammer.

I kvalitetsmeldingen påpekes det at god undervisning er avgjørende for å nå målet om høy utdanningskvalitet i studieprogrammene. Norske universiteter og høyskoler har dessuten utviklet, eller er i ferd med å utvikle ordninger for merittering av undervisere, og de fleste av disse systemene har et tydelig fokus på å heve kvaliteten på studentenes læring gjennom ulike innsatsfaktorer.

Undersøkelser som Studiebarometeret og andre kvalitetsundersøkelser tar opp sentrale spørsmål rundt studiekvalitet og utdanningskvalitet for norske studenter, og kobler disse til oppnådd læringsutbytte (Bakken, Pedersen, Wiggen & Øygarden, 2019). Undersøkelsene er basert på selvrapportering og har varierende svarprosent, men har likevel vist seg som et viktig grunnlag for beslutninger universiteter og høyskoler tar om strategisk satsing.

I den nye studietilsynsforskriften fra 2017 stilles det dessuten krav om både studentenes aktive deltakelse i egen studiesituasjon og et tydeligere studentfokus i utdanningsprogrammene (Studietilsynsforskriften, 2017). Kravet om studentenes aktive rolle er her i samsvar med og bygger på «The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» (ESG, 2015). Den Europeiske studentunionen ESU var aktivt med i utarbeidingen av disse retningslinjene, og i standard 1.3., om studentsentrert læring, heter det at: «Responding to diversity and growing expectations for higher education requires a fundamental shift in its provision; it requires a more student-centred approach to learning and teaching, embracing flexible learning paths [. . .]» (ESG, 2015, s. 6). Vi ser her en tydelig linje tilbake til starten på den såkalte Bologna-prosessen og etableringen av Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket i 2005. Her la en grunnlaget for et forsterket fokus både på studentenes aktive medvirkning, studentsentrert læring og aktivitet, og mot en tydeligere kommunikasjon og tilbakemelding rundt oppnådd læringsutbytte i studieprogrammene (Børing & Stensaker, 2004).

Bakgrunn for studien

Vi vet i dag en del om hva som skaper utdanningskvalitet og hva som faktisk bidrar til å øke studentenes læringsutbytte (Fleckenstein, Zimmermann, Köller & Möller, 2015; Hattie, 2009; Nerland, 2019; Schneider & Preckel, 2017). Blant annet er studentenes læringsutbytte tett knyttet til hvilken tilrettelegging lærere gjør i undervisningen. I en større sammenlignende studie fra 2017, som inkluderte 38 metaanalyser av hva som skaper læring i høyere

utdanning, vises det en klar sammenhengen mellom sosial interaksjon mellom lærer og studenter og læringsutbytte. Studenter vil bli sett og møtt på det personlige eksistensielle nivå. Det ser imidlertid ut til at en kombinasjon av lærerstyrt undervisning og lærertilrettelagte studentaktive arbeidsmåter har større effekt på studentenes læring enn hva hver av disse innsatsfaktorene har hver for seg (Schneider & Preckel, 2017). Dette forholdet retter lys mot det ofte kompliserte samspillet mellom ulike faktorer som påvirker utdanningskvaliteten og studenters motivasjon. En arbeidsmåte eller undervisningsform er ikke nødvendigvis god eller dårlig i seg selv, men i forhold til eller i kontrast til noe. Studenter vil oppleve mening og relevante og autentiske eksempler fra det feltet de utdanner seg for, samtidig som de vil bli ledet på veien av en autoritativ lærer.

Sammenhengen mellom studentaktive arbeidsmåter og læringsutbytte er vel dokumentert i forskningslitteraturen. Som del av NFR programmet FINNUT ble det i 2015 igangsatt et større prosjekt som rettet søkelys mot kvalitet i høyere utdanning i Norge (Damşa et al., 2015). I rapporten fra prosjektet tas det til ordet for å koble kvalitetsarbeidet i høyere utdanning tettere til studentenes læring. Det argumenteres videre for at både hyppige tilbakemeldinger fra lærer og en mere studentorientert læringsform er avgjørende for kvaliteten på denne læringen. Damşa & de Lange (2019) viderefører flere av perspektivene i denne rapporten i et senere arbeid. Her utvides perspektivet til også å omfatte det de kaller mere helhetlige studentsentrerte læringsomgivelser der en tar hensyn til både studentenes forutsetninger, interesser, behov og institusjonelle og faglige krav, samt hvordan disse faktorene bør spille sammen for å utvikle gode læringsmiljøer.

I en større metaanalyse fra USA av 225 studier av forholdet mellom tradisjonell lærerstyrt undervisning og studentaktiv undervisning i emner på bachelornivå innenfor STEM fagene, finner Freeman et al. (2014) en klar forbedring i eksamensresultater der en har tatt i bruk det de omtaler som aktiv studentsentrert læring. Andre har rettet lys mot studentenes opplevde læringsutbytte og finner at dette er høyere ved studentaktiv undervisning sammenliknet med tradisjonell lærerstyrt undervisning (Wiemann, 2014). Det vises også her til en omfattende dokumentasjon relatert til et større antall metaanalyser innenfor STEM-feltet, som relativt entydig viser at universiteter og høyskoler som underviser sine studenter etter tradisjonelle lærerstyrte undervisningsmetoder, tilbyr en «mindreverdige» undervisning (Wiemann, 2014). Disse funnene samsvarer med Hyun, Ediger og Lee (2017) som i en undersøkelse finner at aktiv læring (active learning classrooms) både bidrar til markant større studentengasjement, større studenttilfredsstillelse og bedre eksamensresultater. Stover og Ziswiler (2017) finner på sin side at IKT-verktøy (teknisk infrastruktur) og fysiske romforhold ikke var avgjørende for studentenes læringsutbytte, men derimot hva lærere gjorde relatert til studentaktivitet innenfor rammene de hadde til disposisjon. Videre understreker de betydningen av både klar koreografi og tydelig struktur i studentstyrte læringsmiljø preget av gruppeaktiviteter og selvstendig arbeid.

En ytterligere variant av studentaktiv undervisning er det som de siste 5–10 årene er blitt kjent som Flipped Classroom. Her blir studentene utfordret til et forarbeid før de kommer til undervisning på Campus (Kinsella, Mahon & Lillis, 2017). En flytter med andre ord noe av den tradisjonelle informasjonspregede lærerstyrte undervisningen «fram» til før studentene møter hverandre og foreleser på studiestedet. Her finner forskerne at et kritisk forhold for studentenes læringsutbytte var at undervisningen hadde klar struktur og det vi kan kalle et tydelig didaktisk design (Helgevold & Moen, 2015).

Berg og Erichsen (2014) viser til Dysthe (2007) når de hevder at aktivitet fremmer læring, og at læringsaktiviteter med tilbakemelding fra lærer ytterligere understøtter læringen. Men etter vår vurdering er det behov for mere empirisk orientert forskning om dette forholdet.

Forskning viser også en sammenheng mellom studentaktive arbeidsmåter og motivasjon (Jakobsen & Waldenstrøm, 2017). En nyere norsk studie som benytter data fra Studiebarometeret, viser dessuten at både omfang av undervisning, studentenes motivasjon, deres opplevelse av forventninger fra underviserne og fagenes egenart påvirker den tiden studentene bruker på studieinnsats (Wiers-Jenssen & Hovdhaugen, 2019). Den samme litteraturen viser at bruk av varierte og aktive undervisnings- og læringsformer fungerer motiverende, men også er svært ressurskrevende for læreren (Jakobsen & Waldenstrøm, 2017).

Når det gjelder en sammenheng mellom studentenes opplevelser av lærers evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger, hvordan denne blir gitt og læringsutbytte, vet vi mindre. Og vi vet enda mindre om sammenhengen mellom ulike typer tilbakemeldinger og studentenes motivasjon for studiet. Det ser ut til å være en sammenheng mellom bruk av formativ vurdering og studenters læringsutbytte som sådan som alternativ til summativ vurdering (Raaheim et al., 2019). Andre studier tyder på at det er et potensiale for både å tilpasse og forbedre tilbakemeldinger og rette disse klarere mot det studentene skal lære (Damşa et al., 2015). Men vi har mindre kunnskap om hvordan denne vurderingen faktisk gis og om grenseflaten mellom formell og uformell vurdering. Og vi trenger også etter vår vurdering mere kunnskap om hvordan studentaktiv undervisning, i kombinasjon med opplevd kvalitet på læreres tilbakemelding, påvirker motivasjon for studiet.

På denne bakgrunn er følgende forskningsspørsmål formulert: Hvilken påvirkning har studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger på studentenes motivasjon for studieinnsats ved Universitetet i Stavanger (UiS)?

Data

Dataene som ligger til grunn for studien er hentet fra Studiebarometeret i 2018. Studiebarometeret er en nasjonal undersøkelse som blir sendt ut til over 60 000 studenter hver høst (Bakken et al., 2019). Undersøkelsen stiller spørsmål til studentene om deres oppfatninger om kvalitet i studieprogrammer ved norske høyskoler og universiteter.

Som grunnlag for å studere sammenhengen mellom studentenes motivasjon og studentaktiv undervisning, og mellom studentenes motivasjon og de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på studentenes arbeid, har vi i denne studien tatt utgangspunkt i tre av spørsmålene som stilles i Studiebarometeret. Disse er:

- a) «Studieprogrammet bidrar til din motivasjon for studieinnsats»
- b) «Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt»
- c) «De faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt»

Studentene gir en score mellom 1 og 5 for hvert av spørsmålene, hvor «1» er laveste score, mens «5» er beste score.

Som grunnlag for studien har vi fokusert på svarene avgitt fra studenter ved Universitetet i Stavanger (UiS) i 2018. UiS består av 6 fakultet: Det helsevitenskapelige fakultet (HV), Det samfunnsvitenskapelige fakultet (SV), Det teknisk-naturvitenskapelige fakultet (TN), Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora (HUM), Fakultet for utøvende kunsthøgskole (UK) og Handelshøgskolen ved UiS (HH). I tillegg til disse fakultetene er det en avdeling for etter- og videreutdanning.

I 2018 var det totalt 1732 studenter ved UiS som var med på undersøkelsen. Svarprosenten var på 59 %. Svarprosenten nasjonalt var i 2018 på 48 % (Nokut, 2019). Med basis i disse tallene så vurderer vi resultatene fra UiS å være representative.

Empirisk tilnærming

Som grunnlag for å kartlegge om det er sammenheng mellom studentaktiv undervisning og studentenes motivasjon, og videre, mellom studentenes motivasjon og de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på studentenes arbeid, gjennomførte vi kji-kvadrattester. Videre regnet vi ut Spearman korrelasjon som mål på retning og grad av sammenheng mellom variablene. Vi fremstiller også dataene med krysstabeller og stolpe-diagrammer. Tester med p-verdi <0.05 ansees som statistisk signifikante. De statistiske analysene ble utført i IBM SPSS 25.

Empiriske resultater og analyse

Studentaktiv undervisning og dens innvirkning på studentenes motivasjon

Som grunnlag for å studere sammenhengen mellom studentenes motivasjon og studentaktiv undervisning, presenterer vi først en krysstabell som viser studentenes rapporterte motivasjon for hver av kategoriene (1–5) for studentaktiv undervisning. Øverst i tabell 1 ser vi for eksempel at det var 94 studenter ved UiS som gav en score lik 1 på spørsmålet om hvorvidt undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt. Av disse 94 studentene var det 26 studenter (27,7 %) som oppgav laveste score på motivasjon (score=1). Vi ser videre fra tabellen at det av disse 94 studentene var henholdsvis 22 studenter (23,4 %), 27 studenter (28,7 %), 13 studenter (13,8 %) og 6 studenter (6,4 %) som oppgav en score på motivasjon henholdsvis lik 2, 3, 4 og 5. Gjennomsnittsscore på motivasjon for de studentene ved UiS som oppgav score=1 på studentaktiv undervisning, var 2,48. Samtlige resultater for universitetet og for hvert av fakultetene er vist i tabell 1. Resultatene for fakultet for utøvende kunstfag (UK) og for etter- og videreutdanningen ved UiS (EVU) utelates fra studien grunnet få respondenter. Svarene fra UK og EVU inngår imidlertid som grunnlag når vi studerer de aktuelle sammenhengene for hele UiS.

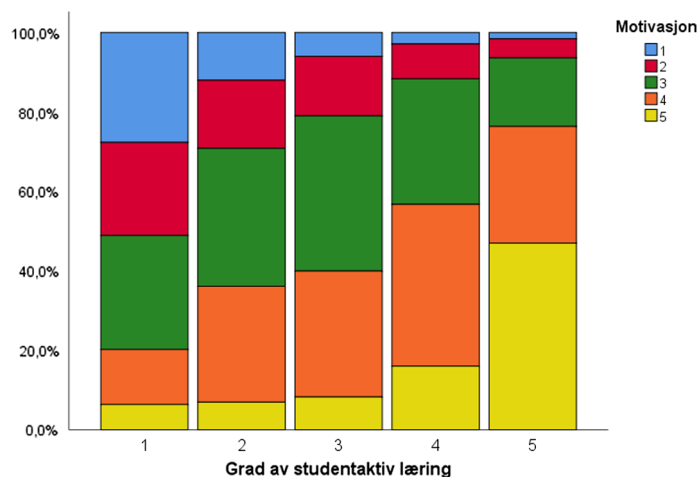
Tabell 1. Sammenheng mellom studentaktiv undervisning og studentenes motivasjon.

Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt (1 = ikke enig; 5 = helt enig)	Studieprogrammet bidrar til din motivasjon for studieinnsats (1 = ikke enig; 5 = helt enig)						Gj.snitt	
	1	2	3	4	5			
1 (94 studenter)	26 (27,7%)	22 (23,4%)	27 (28,7%)	13 (13,8%)	6 (6,4%)	2,48	UiS	
2 (216 studenter)	26 (12,0%)	37 (17,1%)	75 (34,7%)	63 (29,2%)	15 (6,9%)	3,02		
3 (448 studenter)	27 (6,0%)	67 (15,0%)	175 (39,1%)	142 (31,7%)	37 (8,3%)	3,21		
4 (481 studenter)	14 (2,9%)	42 (8,7%)	152 (31,6%)	196 (40,7%)	77 (16,0%)	3,58		
5 (313 studenter)	5 (1,6%)	15 (4,8%)	54 (17,3%)	92 (29,4%)	147 (47%)	4,15		

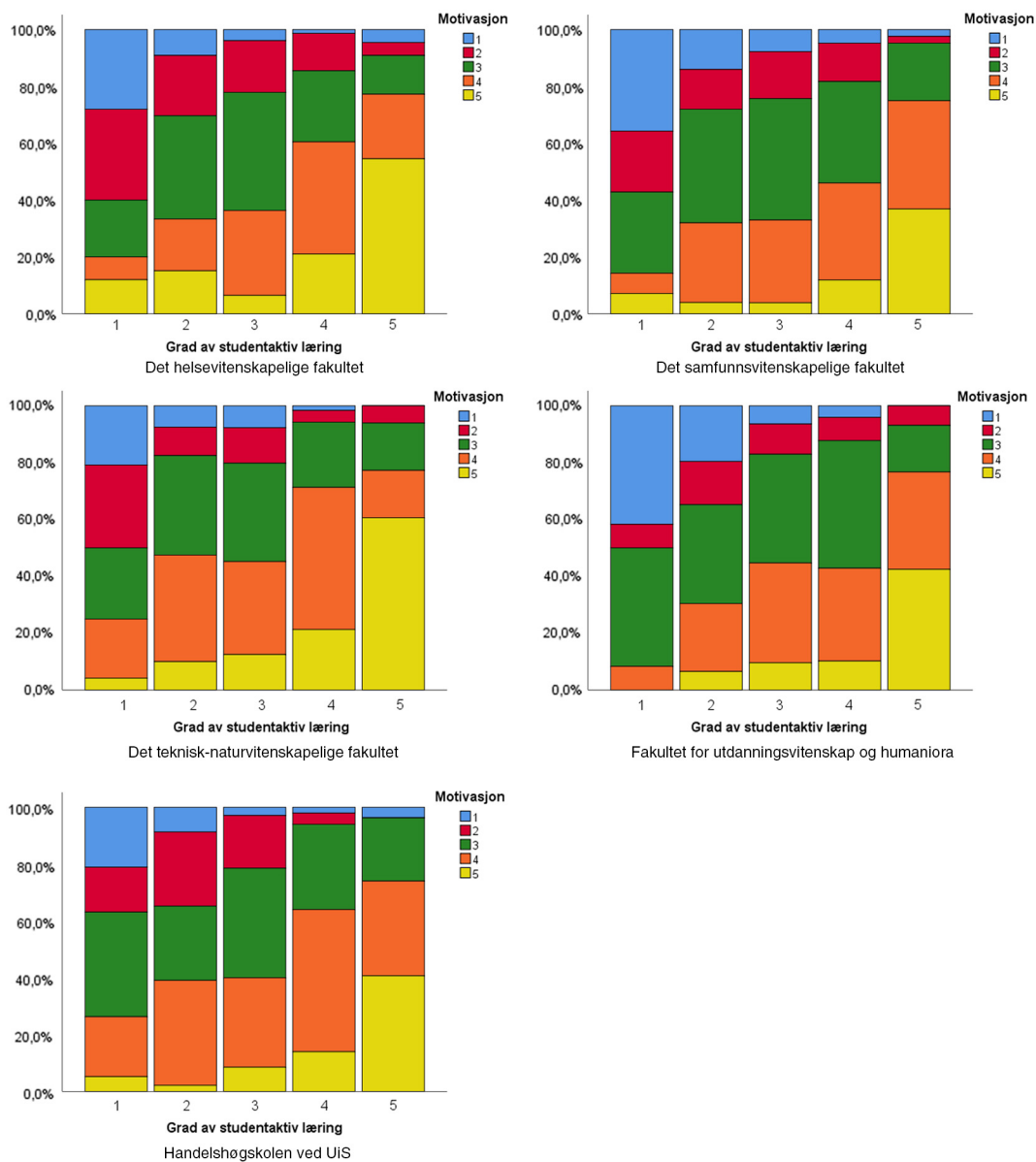
Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt (1 = ikke enig; 5 = helt enig)	Studieprogrammet bidrar til din motivasjon for studieinnsats (1 = ikke enig; 5 = helt enig)						Gj.snitt	
	1	2	3	4	5			
1 (25 studenter)	7 (28,0%)	8 (32,0%)	5 (20,0%)	2 (8,0%)	3 (12,0%)	2,44	HV	
2 (33 studenter)	3 (9,1%)	7 (21,2%)	12 (36,4%)	6 (18,2%)	5 (15,2%)	3,09		
3 (77 studenter)	3 (3,9%)	14 (18,2%)	32 (41,6%)	23 (29,9%)	5 (6,5%)	3,17		
4 (76 studenter)	1 (1,3%)	10 (13,2%)	19 (25,0%)	30 (39,5%)	16 (21,1%)	3,66		
5 (44 studenter)	2 (4,5%)	2 (4,5%)	6 (13,6%)	10 (22,7%)	24 (54,5%)	4,18		
1 (14 studenter)	5 (35,7%)	3 (21,4%)	4 (28,6%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	2,29	SV	
2 (50 studenter)	7 (14,0%)	7 (14,0%)	20 (40,0%)	14 (28,0%)	2 (4,0%)	2,94		
3 (103 studenter)	8 (7,8%)	17 (16,5%)	44 (42,7%)	30 (29,1%)	4 (3,9%)	3,05		
4 (126 studenter)	6 (4,8%)	17 (13,5%)	45 (35,7%)	43 (34,1%)	15 (11,9%)	3,35		
5 (84 studenter)	2 (2,4%)	2 (2,4%)	17 (20,2%)	32 (38,1%)	31 (36,9%)	4,05		
1 (24 studenter)	5 (20,8%)	7 (29,2%)	6 (25,0%)	5 (20,8%)	1 (4,2%)	2,58	TN	
2 (40 studenter)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	14 (35,0%)	15 (37,5%)	4 (10,0%)	3,33		
3 (104 studenter)	8 (7,7%)	13 (12,5%)	36 (34,6%)	34 (32,7%)	13 (12,5%)	3,30		
4 (122 studenter)	2 (1,6%)	5 (4,1%)	28 (23,0%)	61 (50,0%)	26 (21,3%)	3,85		
5 (66 studenter)	0 (0,0%)	4 (6,1%)	11 (16,7%)	11 (16,7%)	40 (60,6%)	4,32		
1 (12 studenter)	5 (41,7%)	1 (8,3%)	5 (41,7%)	1 (8,3%)	0 (0,0%)	2,17	HUM	
2 (46 studenter)	9 (19,6%)	7 (15,2%)	16 (34,8%)	11 (23,9%)	3 (6,5%)	2,83		
3 (94 studenter)	6 (6,4%)	10 (10,6%)	36 (38,3%)	33 (35,1%)	9 (9,6%)	3,31		
4 (98 studenter)	4 (2,4%)	8 (4,8%)	44 (26,7%)	32 (19,4%)	77 (46,7%)	3,37		
5 (73 studenter)	0 (0,0%)	5 (6,8%)	12 (16,4%)	25 (34,2%)	31 (42,5%)	4,12		
1 (19 studenter)	4 (21,1%)	3 (15,8%)	7 (36,8%)	4 (21,1%)	1 (5,3%)	2,74	HH	
2 (46 studenter)	4 (8,7%)	12 (26,1%)	12 (26,1%)	17 (37,0%)	1 (2,2%)	2,98		
3 (70 studenter)	2 (2,9%)	13 (18,6%)	27 (38,6%)	22 (31,4%)	6 (8,6%)	3,24		
4 (50 studenter)	1 (2,0%)	2 (4,0%)	15 (30,0%)	25 (50,0%)	7 (14,0%)	3,70		
5 (27 studenter)	1 (3,7%)	0 (0,0%)	6 (22,2%)	9 (33,3%)	11 (40,7%)	4,07		

Totalt antall studenter som ligger til grunn for analysen er 1552. Dette betyr at det er 180 studenter som enten har svart «vet ikke» på spørsmål a) og/eller spørsmål b), eller som har valgt å ikke svare på ett eller begge spørsmålene. Svarene fra disse 180 studentene er ekskludert fra analysen da de ikke gir informasjon om sammenhengen mellom motivasjon og studentaktiv undervisning.

Dataene fra tabell 1 er visualisert i figur 1 og figur 2. I figur 1 presenteres resultatene fra hele Universitetet i Stavanger. Resultatene på fakultetsnivå er vist i figur 2.



Figur 1. Stablet stolpediagram som viser fordelingen ved Universitetet i Stavanger av studentenes rapporterte motivasjon (score 1–5) for hver av kategoriene av studentaktiv undervisning.



Figur 2. Stablet stolpediagram som viser fordelingen, ved hvert av fakultetene ved UiS, av studentenes rapporterte motivasjon (score 1–5) for hver av kategoriene av studentaktiv undervisning.

Basert på informasjonen i tabell 1 og diagrammene i figur 1 og figur 2, ser vi tydelig en tendens til at studenter som oppgir høy score for studentaktiv undervisning også har en tendens til å gi høy score for motivasjon. Dette gjelder for hvert av fakultetene på UiS, men også for hele universitetet samlet. Vi ser også at studenter som gir lav score for studentaktiv undervisning har en tendens til å gi lav score på motivasjon.

Kji-kvadrattester har blitt benyttet for å se om sammenhengen mellom studentaktiv læring og motivasjon er statistisk signifikant. Kji-kvadrattestene viser at sammenhengen mellom studentaktiv læring og motivasjon er statistisk signifikant både for UiS samlet og for hvert enkelt fakultet, alle med p-verdi <0.0001. Spearman-korrelasjon for sammenhengen er 0.37 for UiS samlet, og for de enkelte fakultetene varierer den mellom 0.38–0.41.

Sammenheng mellom de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeid og studentenes motivasjon

For å studere sammenhengen mellom de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeid og studentenes motivasjon følger vi samme prosedyre som ved analysen av sammenhengen mellom studentaktiv undervisning og studentenes motivasjon. Dataene er presentert i tabell 2.

Tabell 2. Sammenheng mellom de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet og studentenes motivasjon.

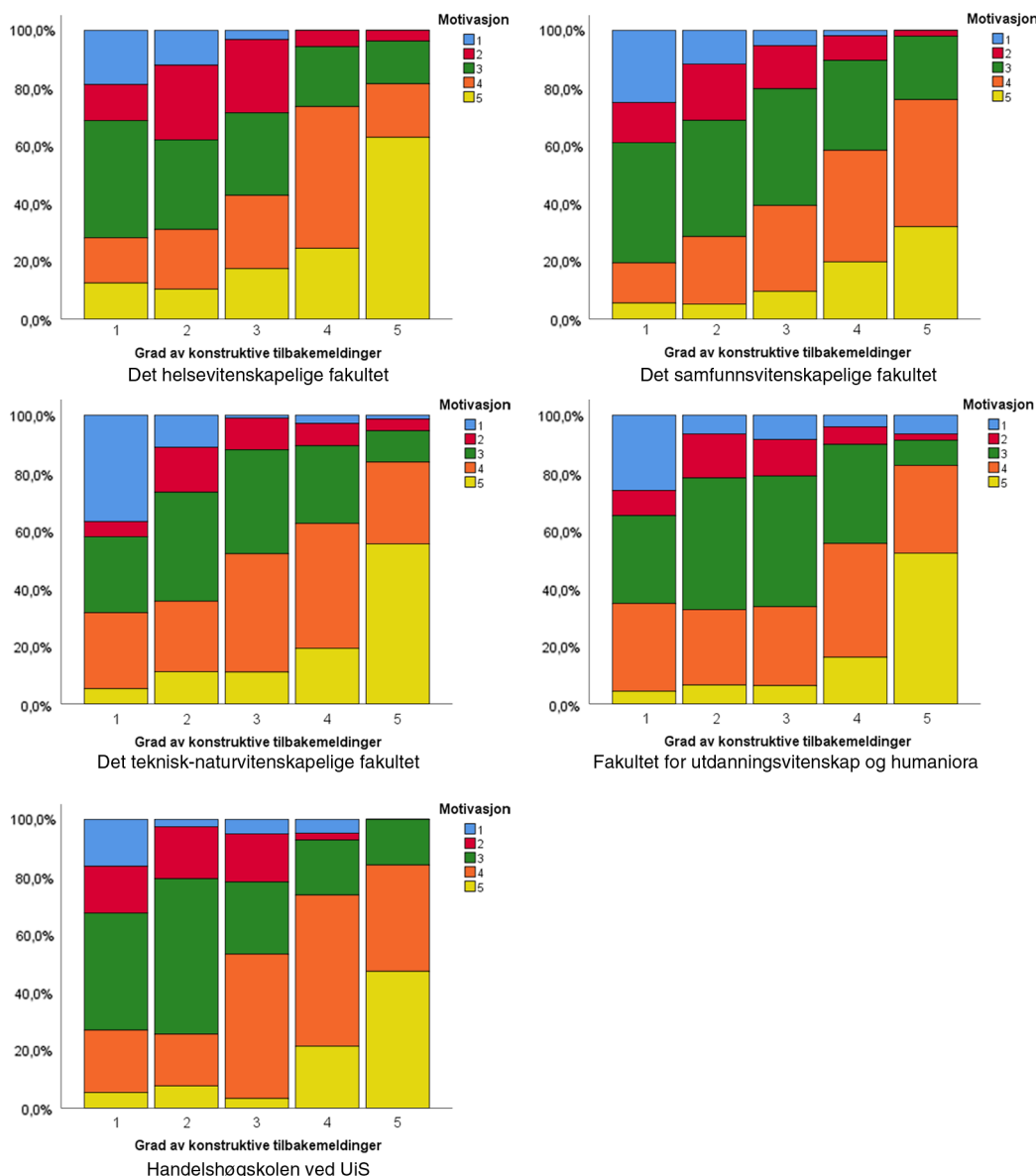
De faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt (1 = ikke tilfreds; 5 = svært tilfreds)	Studieprogrammet bidrar til din motivasjon for studieinnsats (1 = ikke tilfreds; 5 = svært tilfreds)						Gj.snitt	
	1	2	3	4	5			
1 (147 studenter)	34 (23,3%)	17 (11,6%)	55 (37,7%)	30 (20,5%)	10 (6,8%)	2,76	UiS	
2 (267 studenter)	25 (9,4%)	51 (19,1%)	109 (40,8%)	61 (22,8%)	21 (7,9%)	3,01		
3 (415 studenter)	19 (4,6%)	63 (15,2%)	151 (36,4%)	141 (34,0%)	41 (9,9%)	3,29		
4 (420 studenter)	11 (2,6%)	26 (6,3%)	113 (27,2%)	180 (43,3%)	86 (20,7%)	3,72		
5 (225 studenter)	4 (1,8%)	8 (3,6%)	30 (13,5%)	70 (31,5%)	110 (49,5%)	4,23		
1 (32 studenter)	6 (19,4%)	3 (9,7%)	13 (41,9%)	5 (16,1%)	4 (12,9%)	2,91	HV	
2 (58 studenter)	7 (12,1%)	15 (25,9%)	18 (31,0%)	12 (20,7%)	6 (10,3%)	2,91		
3 (63 studenter)	2 (3,2%)	16 (25,4%)	18 (28,6%)	16 (25,4%)	11 (17,5%)	3,29		
4 (53 studenter)	0 (0,0%)	3 (5,7%)	11 (20,8%)	26 (49,1%)	13 (24,5)	3,92		
5 (27 studenter)	0 (0,0%)	1 (3,8%)	4 (15,4%)	5 (19,2%)	16 (61,5%)	4,41		
1 (36 studenter)	9 (25,0%)	5 (13,9%)	15 (41,7%)	5 (13,9%)	2 (5,6%)	2,61	SV	
2 (77 studenter)	9 (11,7%)	15 (19,5%)	31 (40,3%)	18 (23,4%)	4 (5,2%)	2,91		
3 (94 studenter)	5 (5,3%)	14 (14,9%)	38 (40,4%)	28 (29,8%)	9 (9,6%)	3,23		
4 (106 studenter)	2 (1,9%)	9 (8,5%)	33 (31,1%)	41 (38,7%)	21 (19,8%)	3,66		
5 (50 studenter)	0 (0,0%)	1 (2,0%)	11 (22,0%)	22 (44,0%)	16 (32,0%)	4,06		

De faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt (1 = ikke tilfreds; 5 = svært tilfreds)	Studieprogrammet bidrar til din motivasjon for studieinnsats (1 = ikke tilfreds; 5 = svært tilfreds)						Gj.snitt	
	1	2	3	4	5			
1 (19 studenter)	7 (36,8%)	1 (5,3%)	5 (26,3%)	5 (26,3%)	1 (5,3%)	2,58	TN	
2 (45 studenter)	5 (11,1%)	7 (15,6%)	17 (37,8%)	11 (24,4%)	5 (11,1%)	3,09		
3 (100 studenter)	1 (1,0%)	11 (11%)	36 (36%)	41 (41,0%)	11 (11,0%)	3,50		
4 (104 studenter)	3 (2,9%)	7 (6,9%)	27 (26,5%)	45 (44,1%)	20 (19,6%)	3,68		
5 (74 studenter)	1 (1,4%)	3 (4,2%)	7 (9,7%)	20 (27,8%)	41 (56,9%)	4,32		
1 (23 studenter)	6 (26,1%)	2 (8,7%)	7 (30,4%)	7 (30,4%)	1 (4,3%)	2,78	HUM	
2 (46 studenter)	3 (6,5%)	7 (15,2%)	21 (45,7%)	12 (26,1%)	3 (6,5%)	3,11		
3 (95 studenter)	8 (8,4%)	12 (12,6%)	43 (45,3%)	26 (27,4%)	6 (6,3%)	3,11		
4 (100 studenter)	4 (4,1%)	6 (6,1%)	33 (33,7%)	39 (39,8%)	16 (16,3%)	3,58		
5 (46 studenter)	3 (6,5%)	1 (2,2%)	4 (8,7%)	14 (30,4%)	24 (52,2%)	4,20		
1 (37 studenter)	6 (16,2%)	6 (16,2%)	15 (40,5%)	8 (21,6%)	2 (5,4%)	2,84	HH	
2 (39 studenter)	1 (2,6%)	7 (17,9%)	21 (53,8%)	7 (17,9%)	3 (7,7%)	3,10		
3 (60 studenter)	3 (5,0%)	10 (16,7%)	15 (25,0%)	30 (50,0%)	2 (3,3%)	3,30		
4 (42 studenter)	2 (4,8%)	1 (2,4%)	8 (19,0%)	22 (52,4%)	9 (21,4%)	3,83		
5 (19 studenter)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (15,8%)	7 (36,8%)	9 (47,4%)	4,32		

Dataene fra tabell 2 er vist i figur 3 og figur 4. I figur 3 presenteres resultatene fra hele Universitetet i Stavanger. Resultatene på fakultetsnivå er vist i figur 4.



Figur 3. Stablet stolpediagram som viser fordelingen ved Universitetet i Stavanger av studentenes rapporterte motivasjon (score 1–5) for hver av kategoriene av konstruktive tilbakemeldinger.



Figur 4. Stablet stolpediagram som viser fordelingen, ved hvert av fakultetene ved UiS, av studentenes rapporterte motivasjon (score 1–5) for hver av kategoriene av konstruktive tilbakemeldinger.

Ved å se på resultatene fra tabell 2 og figur 3 og figur 4 så ser vi også her en tydelig sammenheng mellom de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeid og studentenes motivasjon, både for universitetet som helhet, men også for de ulike fakultetene. Figurene viser en tydelig tendens til at studenter som gir høy score på konstruktive tilbakemeldinger også gir høy score på motivasjon. Vi ser også at de studenter som gir lav score på konstruktive tilbakemeldinger, har en tendens til å gi lav score på motivasjon.

For å teste sammenhengen mellom konstruktive tilbakemeldinger og studentenes motivasjon har vi på samme måte som tidligere utført kji-kvadrattester. Kji-kvadrattestene viser at sammenhengen mellom konstruktive tilbakemeldinger og motivasjon er statistisk signifikant både for UiS samlet og for hvert enkelt fakultet, alle med p-verdi <0.0001 . Spearman-korrelasjon for sammenhengen er 0.41 for UiS samlet, og for de enkelte fakultetene varierer den mellom 0.35 og 0.42.

Drøfting

Vi ser i den aktuelle diskursen rundt høyere utdanning et nytt og forsterket fokus rettet mot både studentaktive arbeidsmåter og individuelt tilpassede tilbakemeldinger for å øke studenters motivasjon for studiene og opplevde mening. Dette fokuset må blant annet forstås i lys av de mulighetene ny teknologi gir for både tilrettelegging for studentaktivitet og for å heve kvaliteten på tilbakemeldinger. Samtidig som vi vet en del om sammenhengen mellom bruk av studentaktive arbeidsmåter og motivasjon, har vi mindre og svakere kunnskaper om sammenhenger mellom tilbakemeldinger på studentarbeider og motivasjon.

Helt siden etableringen av Bologna-prosessen innenfor høyere utdanning tilbake i 2005, har vi sett et tydelig og økende fokus på å heve kvaliteten på høyere utdanning i Europa. I Norge har denne utviklingen funnet sitt foreløpige formelle endepunkt med Stortingsmelding 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Meldingen gir et viktig bidrag til å operasjonalisere det vanskelige og sammensatte kvalitetsbegrepet, og til å peke ut en tydeligere kurs for UH-sektorens satsing på hva utdanningskvalitet skal bety i praksis. I etterkant av denne meldingen har institusjonene selv utviklet og tatt i bruk systemer for å styrke undervisningens status.

Denne satsingen kan forstås langs to linjer. For det først ser vi et økende fokus på kvalitet i studentens læring. Her har vi sett økt oppmerksomhet mot å heve kvaliteten på både oppgavefaglig veiledning og tilbakemeldinger på studentarbeider. I tillegg har vi sett et fornyet fokus på betydningen av studentaktive arbeidsmåter og aktiv studentdeltakelse drevet frem av de mulighetene ny teknologi gir. Men vi ser også et fornyet og sterkt engasjement for å stimulere universitetslæreres interesse for undervisning gjennom nye meritteringsystemer, og en mere helhetlig karrieropolitikk med et klart studentfokus. De forhold som trekkes inn i både meritteringsystemer og karriereutviklingsprogram er betydningen av studentenes læring gjennom høy kvalitet på veiledning av studenter og aktiv deltakelse i studieprogrammene.

Vi kan hevde at en før kvalitetsmeldingen først og fremst rettet fokuset mot UH-sektorens moralske og utdanningspolitiske forpliktelse og ansvar for studiekvaliteten, og overlot til institusjonene selv å realisere dette ansvaret i praksis. Nå vil en i større grad styre gjennom å stimulere til at institusjonene prioriterer studentenes læring gjennom å honorere dyktige lærere for slik satsing, både i form av lønn og karrierestige. Innenfor et slikt perspektiv finner vår analyse av resultatene fra Studiebarometeret sin plass.

Selv om våre analyser gir tydelige indikasjoner på at studentene ved UiS mener at deres motivasjon påvirkes av studentaktiv undervisning, er det vanskelig å konkludere entydig med at det her foreligger en årsakssammenheng. Den eventuelle kausale sammenhengen mellom studentaktive arbeidsmåter og motivasjon er usikker og må diskuteres. Det kan tenkes at kausaliteten går den andre veien, nemlig at i utgangspunktet høyt motiverte studenter kan ha en tendens til å verdsette studentaktive arbeidsmåter høyere enn studenter som i utgangspunktet har lavere motivasjon. Deltakelse i ulike typer av studentaktive arbeidsmåter er krevende, og det kan tenkes at utgangsmotivasjon og en generelt positiv tilnærming til studiesituasjonen øker «toleransen» eller den opplevde mening av slik undervisning.

På den andre siden skulle en da kunne se både høy og lav motivasjonsscore knyttet til de studentaktive læringsmetodene. Med andre ord at studenter som i utgangspunktet ikke er motiverte og ikke verdsetter studentaktive læringsmåter, skulle gi lav motivasjonsscore knyttet til høy grad av studentaktive læringsmåter. Det ser vi imidlertid ikke.

Vi kan også tenke oss at høyt motiverte studenter i større grad opplever selve arbeidsmåtene som studentaktive enn de mindre motiverte studentene, siden de høyt motiverte kan ha en tendens til å legge et større personlig engasjement i arbeidet. De samme arbeidsmåtene

kan med andre ord oppleves som å i ulik grad være studentaktive avhengig av hvor motiverte studentene er i utgangspunktet.

Videre kan vi ikke utelukke at det eksisterer en utelatt variabel som vi ikke har fanget opp, som påvirker både motivasjon og opplevd mening rundt studentaktive arbeidsmåter (Finseraas & Kotsadam, 2013). For eksempel kan industri-relevans være en slik variabel. Det kan også tenkes at hvorvidt studentene har en viss personlighetstype, karakterisert av høy selvmestring eller «high self-efficacy», både bidrar til økt studiemotivasjon og til verdsetting av studentaktive arbeidsmåter. Dette er noe Metastudier innenfor utdanningsfeltet kan tyde på (Schneider & Preckel, 2017). Samtidig som studenter med lav selvmestring og svak selv-vurdering nettopp av denne grunn opplever både lav studiemotivasjon og lite utbytte av studentaktive arbeidsmåter, en aktivitet som blir opplevd som stressende og utfordrende. I vårt tilfelle må vi derfor ta forbehold om at den betingede korrelasjonen vi har funnet ikke uten videre representerer den kausale effekten (Finseraas & Kotsadam, 2013).

Man kan også stille spørsmål ved hvorvidt studentenes mening her gir uttrykk for deres faktiske motivasjon. Flere studenter vil trolig anse aktivisering som utelukkende positivt ved at de får mulighet til å tilnærme seg fagstoff på en mer hensiktsmessig måte. Innenfor flere fagdisipliner vil nok en slik tilnærming også være forventet fra studentenes side. Samtidig er det gjerne slik at det som virker positivt ved læring for enkelte studenter kan oppleves negativt for andre. Et eksempel kan være at studenter som gis mulighet til å forelese fagstoff for andre studenter får et høyt læringsutbytte, mens læringsutbyttet til de øvrige studentene kan være vesentlig lavere, sammenliknet med om en høyere kvalifisert universitetslærer stod ansvarlig for undervisningen. Et annet eksempel er gruppearbeid, hvor utbyttet kan være avhengig av dynamikken i gruppen. Det som bidrar til høyt læringsutbytte hos enkelte, kan være med på å redusere læringsutbytte hos andre.

Et spørsmål som også må berøres er hvorvidt studentene faktisk har en felles forståelse av hva som menes med *de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på studentarbeid og om undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt*. Vi må kunne anta at studenter vil kunne legge ulikt innhold i disse sammenhengene og/eller at spørsmålene i Studiebarometeret ikke er definert presist nok. Dette representerer en validitetsutfordring. Vi peker dessuten innledningsvis i artikkelen på at all undervisning her og nå står i forhold til noe, en kontekst eller en historikk. Både opplevelsen av studentaktivisering og kvaliteten på tilbakemeldinger vil derfor kunne avhenge av hva studentene har erfaringer med fra før. Nye undervisningsformer kan representere et uheldig brudd med tidligere praksis og dermed bli opplevd som mindre god. Samtidig kan både tilbakemeldingsformer og former for studentaktivisering bli opplevd som gode og relevante siden de representerer ny praksis og dermed variasjon. I en digital tidsalder der studenter i økende grad er vant til å fordele sin oppmerksomhet mellom digitale verktøy, sosiale medier og andre digitale flater, må vi spørre om forventningene om variasjon i undervisningen og umiddelbar tilbakemelding fra lærer også har økt. Dagens digitale «innfødte» studenters studiemotivasjon vil derfor kunne avhenge av at både arbeidsmåter, tilbakemeldingsformer og undervisningsopplegg generelt varierer, siden en rett og slett har lavere toleranse for rutiner og det som vil kunne oppfattes som monoton og lite variert undervisning. Dermed øker også studentenes motivasjon ved variert og mere studentaktiv undervisning siden variasjon i seg selv vil skape motivasjon. Studentaktive arbeidsmåter bryter opp undervisningen og skaper dynamikk, samtidig som gode tilbakemeldingsrutiner viser lærernes involvering og gjør at studentene føler seg sett.

På en annen side, til tross for at flere studenter er enige i at aktivisering bidrar til økt læringsutbytte, er ikke denne arbeidsformen nødvendigvis foretrukket fra studentenes side. Studentaktive arbeidsmåter er en arbeidsform som krever mye av studentene, og til tross for

at arbeidet som sådan kan være interessant, kan de være misnøyde knyttet til den arbeidsmengden som kreves. Studentaktivisering kobles også ofte til bruk av gruppearbeid, som er en viktig form for aktivisering av studenter. Her vil imidlertid læringsutbytte kunne avhenge av hvordan kurssets faglige personell veileder og gir tilbakemeldinger. Økt grad av aktivisering gjør at det også er nødvendig med god styring av undervisningen og tydelige og forutsigbare tilbakemeldinger til studentene.

Konklusjon

Våre analyser av data fra Studiebarometeret tyder på at satsing på utdanningskvalitet, operasjonalisert som de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på studentarbeid, øker motivasjonen for studieinnsats i studieprogrammene. Det samme gjør undervisning som er lagt opp til at studentene skal delta aktivt. Konkret finner vi en tydelig positiv sammenheng mellom studentaktiv undervisning og studentenes oppfatning av de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på den ene siden og studentenes motivasjon på den andre.

Vi opplever at dette er spesielt viktige og relevante perspektiver å ta med seg innen en tid med stadig større fokus på de mulighetene bruk av digitale redskaper gir for å heve utdanningskvaliteten i høyere utdanning. Slike redskaper har etter vår vurdering potensiale til å øke studentenes motivasjon for arbeid med studiene gjennom å tilby universitetslærere nye og forbedrede muligheter, både for å gi tilbakemeldinger på studentarbeid og for studentaktivisering.

Takksigelser

Vi vil med dette rette en stor takk til Marit Cecilie Farsund ved Universitetet i Stavanger som har gitt oss tilgang til rådataene som ligger til grunn for denne studien. Vi vil også rette en stor takk til to anonyme fagfeller for konstruktive innspill og kommentarer.

Litteratur

- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Bakken, P., Pedersen, L., Wiggen, K. & Øygarden, K. (2019). Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser (NOKUT Rapport 1-2019). Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf
- Berg, T. & Erichsen, M. (2014). Hvordan stimulere de flinkeste studentene? *Uniped*, 37(03), 34–48. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21651>
- Bhagat, K. K. & Spector, J. M. (2017). Formative assessment in complex problem-solving domains: The emerging role of assessment technologies. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(4), 312–317
- Børing, P. & Stensaker, B. (2004). Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Hva kan vi lære av internasjonale erfaringer? NIFU arbeidsnotat 2004:05. ISSN: 1504-0887
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M., Nordkvelle, Y. T., Stensaker, B., Tømte, C.E., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. og Aamodt, P.O. (2015). Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning
- Damşa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education. *Uniped*, 42(01), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Deslauriers, L., Schelew, E. & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332(6031), 862–864. <https://doi.org/10.1126/science.1201783>

- Dysthe, O. (2007). Pedagogiske endringer etter Kvalitetsreforma og konsekvensar for læring. Utfordringar og strategiar vidare. *Uniped*, 30(3), 29–44
- ESG (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Belgia: Brussel.
- Evans, D. J., Zeun, P. & Stanier, R. A. (2014). Motivating student learning using a formative assessment journey. *Journal of Anatomy*, 224(3), 296–303. <https://doi.org/10.1111/joa.12117>
- Finseraas, H. & Kotsadam, A. (2013). Hvordan identifisere årsakssammenhenger i ikke-eksperimentelle data?—En ikke-teknisk introduksjon. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(03), 371–387
- Fleckenstein, J., Zimmermann, F., Köller, O. & Möller, J. (2015). What Works in School? Expert and Novice Teachers' Beliefs about School Effectiveness. *Frontline Learning Research*, 3(2), 27–46. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i2.162>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge
- Helgevold, N. & Moen, V. (2015). The use of flipped classrooms to stimulate students' participation in an academic course in initial teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1: 29–42
- Hyun, J., Ediger, R. & Lee, D. (2017). Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 108–118
- Jakobsen, A. N. & Waldenstrøm, L. (2017). Fra lærerstyrt undervisning til varierte læringsformer, 1(1), 319–327. <https://doi.org/10.5324/njsteme.v1i1.2330>
- Kinsella, G. K., Mahon, C. & Lillis, S. (2017). Using pre-lecture activities to enhance learner engagement in a large group setting. *Active Learning in Higher Education*, 18(3), 231–242. <https://doi.org/10.1177/1469787417715205>
- Mazur, E. (2009). Farewell, lecture? *Science*, 323(5910), 50–51. <https://doi.org/10.1126/science.1168927>
- Nerland, M. (2019). Kvalitetsarbeid i studieprogrammene: fagene som kontekst for studentaktivisering og kunnskapsintegrasjon. *Uniped*, 42(01), 111–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-09>
- Nokut. (2019). Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser. Studiebarometeret: Rapport 1-2019
- Raaheim, A., Mathiassen, K., Moen, V., Lona, I., Gynnild, V., Bunæs, B. R. & Hasle, E. T. (2019). Digital assessment – how does it challenge local practices and national law? A Norwegian case study. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 219–231. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1541420>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565–600. <http://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Stover, S. & Ziswiler, K. (2017). Impact of Active Learning Environments on Community of Inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 458–470
- Studietilsynsforordningen. (2017). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Wieman, C. E. (2014). Large-scale comparison of science teaching methods sends clear message. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8319–8320. <https://doi.org/10.1073/pnas.1407304111>
- Wiers-Jenssen, J. & Hovdhaugen, E. (2019). Studieinnsats på lavere grad—hva kan Studiebarometeret fortelle oss? *Uniped*, 42(03), 274–289. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-04>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>