



Studentengasjement i høyere utdanning: Hvilken innsikt gir Studiebarometeret?

Student engagement in higher education: What insights can we gain from the Study Barometer?

Elaine Munthe

Senterleder, Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger

elaine.munthe@uis.no

Sammendrag

Studenter i høyere utdanning svarer på spørsmål utviklet av NOKUT hvert år. Denne studien, Studiebarometeret, er blitt et viktig verktøy til bruk i kvalitetsarbeid ved universiteter og høyskoler. I denne artikkelen, undersøker jeg hvordan student engasjement blir målt i Studiebarometeret. Studentengasjement er valgt fordi det er en viktig indikator på studiekvalitet. Det samvarierer positivt med læringsutbytte og deltakelse, og negativt med frafall. I denne artikkelen danner forskning om studentengasjement og om faktorer som kan fremme engasjement et bakteppe for en kritisk vurdering av innholdet i Studiebarometeret. Hovedspørsmålet som belyses er: Kan Studiebarometeret bidra til institusjoners kvalitetsutvikling for å fremme studentengasjement? Delspørsmål er: Hvordan måles studentengasjement i Studiebarometeret, og hva er mulige skritt videre for forskning om studentengasjement?

Nøkkelord

studentengasjement, studiebarometer, kvalitetsarbeid, vurdering

Abstract

Each year, students in higher education respond to questions about quality designed by a national agency (NOKUT). The study is called the “Study Barometer” and has become an important tool that is used in quality work in higher education institutions (HEIs). In this article, I investigate how student engagement is dealt with in the Study Barometer. Student engagement has been chosen because this is a central characteristic of quality in HEIs. Engaged students tend to achieve higher outcomes, dropout levels are lower, and they participate more actively in class. It is essential that HEIs have insight into student engagement within and across programmes. In this article, research on student engagement and factors that enhance engagement are presented before the following questions are investigated: Can the Study Barometer contribute to HEI’s work on promoting student engagement? Sub-questions are: How is student engagement measured in the Study Barometer? What can necessary steps forward be for research on student engagement?

Keywords

student engagement, higher education, assessment, quality

Studiebarometeret blir gjennomført hver høst, og i februar kommer resultatene (se Nokut.no). Svarprosenten for studien er økende, og når den nå er oppe i 48% nasjonalt og langt høyere enn det for enkelte institusjoner og programmer (Bakken, Pedersen, Wiggen & Øygarden, 2019), er det også en studie som har en viss representativitet. NOKUT beskriver hensikten med Studiebarometeret slik (<http://www.studiebarometeret.no/no/artikkel/2>):

Studiebarometeret er en nasjonal spørreundersøkelse som blir sendt ut til over 60 000 studenter hver høst. Undersøkelsen spør om studentenes oppfatninger om kvalitet i studieprogrammer ved norske høyskoler og universiteter. Formålet med Studiebarometeret er å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning og gi nyttig informasjon om studiekvalitet.

Det investeres mye tid og krefter på gjennomføring og bearbeidelse av resultater, og resultatene får stor oppmerksomhet i media. Når det investeres i utvikling av en nasjonal database som skal undersøke og bidra til å utvikle kvalitet i studieprogrammer, er det selvsagt av betydning at resultatene kan anvendes til utvikling av kvalitet i studieprogrammer.

I denne artikkelen er hovedproblemstillingen: Kan Studiebarometeret bidra til studiesteders arbeid med studentengasjement? Studentengasjement er valgt fordi det anses som en av de viktigste faktorene for studenters læring (Kahu, 2013). Engasjerte studenter har en tendens til å få høyere karakterer, frafallet er lavere for studenter som rapporterer høyt på engasjement, og de deltar mer aktivt i undervisning (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Det er derfor av betydning for universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) å ha innsikt i studenters engasjement i studiene og på studiestedet.

Hovedproblemstillingen vil utdypes ved å undersøke: Hvordan forstås studentengasjement i Studiebarometeret sammenlignet med forskning på feltet? Hensikten her er ikke å bidra med en systematisk kunnskapsoversikt på forskning om studentengasjement, men å vise til noen forfattere som ofte refereres i arbeidet med studentengasjement. Med utgangspunkt i sentral litteratur på feltet, vil jeg undersøke hvordan studentengasjement er blitt operasjonalisert og forstått. Disse forfatterne og studiene er identifisert gjennom søk i EBSCO databasen med søkeordene «student engagement + higher education» samt «student engagement + higher education + review».

Hvordan forstås studentengasjement?

Begrepet «studentengasjement» forklares gjerne som et flerdimensjonalt begrep, men det er mindre enighet om hvilke dimensjoner som inngår i begrepet (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Lycke & Handal, 2016). Denne uenigheten kommer tydelig fram i en rapport som beskriver 21 forskjellige måleinstrumenter for å vurdere studentengasjement (Fredricks, McColskey, Meli, Mordica, Montrosse & Mooney, 2011). Til en viss grad har det vært forskjell mellom hvordan begrepet operasjonaliseres når det studeres i grunnopplæring versus når studentengasjement studeres i høyere utdanning, men denne forskjellen synes nå å avta. Tidligere var det en tendens til at begrepet omfattet flere dimensjoner i studier i grunnopplæring, for eksempel både atferd, kognisjon og emosjon, mens det i studier i høyere utdanning var et hovedfokus på atferd (Zhoc et al., 2016). Zhoc et al. (2016) hevder at også studentengasjement i høyere utdanning blir nå forstått som et flerdimensjonalt begrep som ikke minst også omfatter psykologiske aspekter.

Appleton et al. (2008) forklarer at studentengasjement i all hovedsak er blitt definert som et to-faktor eller tre-faktor begrep. I en to-faktor-modell, inkluderes atferd (for eksempel positiv atferd, deltakelse, ytelse) og emosjon (for eksempel interesse, identifikasjon, tilhørighet). En tre-faktor-modell omfatter disse to pluss en tredje faktor: kognisjon. Kognisjon innebærer for eksempel selv-regulering, læringsmål, å investere i læring. Reschly og Christenson (2006) utviklet en fire-faktor-modell og brukte litt andre betegnelser på de fire faktorene: akademisk (for eksempel «time-on-task»), atferd (for eksempel tilstedeværelse), kognitiv (for eksempel selvregulering), og psykologisk engasjement (for eksempel tilhørighet). Andre har også benyttet en fire-faktor-struktur for å måle studentengasjement.

Reeve og Tseng (2011) hadde noenlunde de samme faktorene med som Reschly og Christenson, men tok også med agens som en av de fire faktorene (for eksempel å ta ordet og stille spørsmål i klassen). Finn og Zimmer (2012) beskrev akademisk engasjement, kognitivt engasjement, affektivt (emosjonelt) engasjement og sosialt engasjement.

I en spørreundersøkelse for å måle studentengasjement blant førsteårs studenter i høyere utdanning, har Krause og Coates (2008) identifisert og benyttet syv faktorer: overgangs-engasjement (overgang til høyere utdanning), akademisk engasjement, medstudent engasjement, student-ansatt engasjement, intellektuelt engasjement, online engasjement og utenfor-klassen engasjement. De beskriver ulike former for situasjoner som studenter kan være mer eller mindre engasjert i; f.eks. situasjoner som er mellommenneskelige (mellom studenter eller mellom student og ansatt), akademiske situasjoner (f.eks. aktivitet i forelesninger, kollokviégrupper), intellektuelle (krever tenkning, vurdering) og online (engasjement i nettstudier, deltakelse i diskusjoner eller bruk av materiale som er tilgjengelig i nettstudier).

Zhoc et al. (2016) har utviklet en fem-faktor-modell: the Higher Education Student Engagement Scale (HESES). Dette er et resultat av flere års arbeid med måling av studentengasjement, og de fem faktorene som inngår er: akademisk engasjement, kognitivt engasjement, sosialt engasjement med medstudenter, sosialt engasjement med lærere og affektivt engasjement.

Forskjellen mellom «akademisk engasjement» versus «kognitivt engasjement» kan være vanskelig å få øye på. Zhoc et al. (2016) påpeker at forskjellen er at atferden som inngår i akademisk engasjement tilsvare minimumsatferden som skal til for å klare seg, mens kognitivt engasjement er indikatorer på en større investering av energi for å klare mer enn bare minimumsnivået. Krause og Coates (2008) har brukt begrepet «intellektuelt engasjement» som et alternativ til «kognitivt engasjement».

Forskning på studentengasjement er altså ikke enhetlig. Det er ikke enighet om nøyaktig hvilke faktorer som bør tas med i studier for høyere utdanning, og nye faktorer utvikles (f.eks. for å måle «online engasjement»). Men det vi kan si, er at det har skjedd en utvikling i begrepsforståelse fra å kun forstå engasjement i lys av atferd (å være til stede eller antall timer brukt på studiet), til at begrepet nå er et sammensatt begrep som i hvert fall omfatter atferd, kognisjon og sosialt engasjement.

Russel, Ainley og Frydenberg (2005:1) har beskrevet engasjement som «energi i aksjon» (min oversettelse). En enkel definisjon av begrepet studentengasjement kan derfor være «den grad av energi en student investerer i studieaktiviteter». Engasjement handler altså om et menneskes involvering (i bred forstand) eller deltakelse i en aktivitet. Det vil si at selve aktiviteten og konteksten den inngår i har stor betydning for engasjement. Vi kan ikke beskrive studenter på en generalisert måte som «engasjerte» eller som «uengasjerte» fordi samme person kan være engasjert i ulik grad i ulike aktiviteter. Studenter som viser lite engasjement i et emne, kan være svært engasjerte i et annet. Noen studenter kan f.eks. være svært engasjerte på samlinger, men vise lite engasjement på nettet («online»).

Hvilke faktorer påvirker studentengasjement?

Wolf-Wendel, Ward og Kinzie (2009, s. 412–413) kobler to forskningsområder i deres definisjon av studentengasjement. De betrakter studentengasjement som et aspekt ved studiesteders innsatsfaktorer for å fremme gjennomføring av studier:

the concept of student engagement represents two key components. The first is the amount of time and effort students put into their studies and other activities that lead to the experiences and outcomes that

constitute student success. The second is how institutions of higher education allocate their human and other resources and organize learning opportunities and services to encourage students to participate in and benefit from such activities.

Denne forståelsen, altså betydningen av sammenheng mellom engasjement og hva studie-stedet gjør, har økt i betydning de siste 30–40 årene (Tight, 2019). Fra å ha forklart frafall ensidig som noe som er «studentens feil», har høyere utdanning beveget seg mot å kontekstualisere og kritisk vurdere innsatsfaktorer som kan forebygge frafall og styrke studentengasjement og gjennomføring (Tight, 2019).

Det er spesielt to områder som trekkes fram som betydningsfulle for studentengasjement. De er (1) et godt, støttende og inkluderende læringsmiljø og (2) aktiv og meningsfull undervisning og læring med temaer som oppleves relevante. Disse to områdene er ikke gjensidig ekskluderende. Tvert imot vil et støttende og inkluderende læringsmiljø med gode relasjoner mellom lærer og student ofte være preget av meningsfull undervisning. Et studiested som vektlegger muligheter for at studenter engasjerer seg i studiestedets virksomhet, i studentorganisasjoner, idretts- og kulturlag, eller har et godt utviklet bibliotektilbud kan også ha betydning for studentengasjement (Astin, 1999; Kuh & Gonyea, 2015).

I studien til Xerri, Radford og Shacklock (2018) testet de en teoretisk modell som tok utgangspunkt i sosial støtte-teori. De ville undersøke hvordan lærer-student relasjoner, student-student relasjoner, opplevelse av mening/betydning (sense of purpose) og opplevd arbeidsmengde påvirket studentengasjementet. De kontrollerte for kjønn og om studentene var førstegenerasjonsstudenter. Deres hypoteser gikk ut på at opplevelse av mening/betydning ville moderere sosial støtte-relasjoner og opplevelse av arbeidsmengde. Utvalget deres bestod av 197 førsteårs studenter fra studier innen økonomi og ledelse ved et universitet i Queensland, Australia.

Resultater fra denne studien støtter opp om tidligere studier i høyere utdanning som påpeker at gode relasjoner mellom de som underviser og studentene predikerer studentengasjement (se f.eks. Steele & Fullagar, 2009). I tillegg var det også slik at gode relasjoner med lærere predikerte lavere skårer på arbeidsmengde. Altså, at studenter med gode relasjoner til lærere ikke opplevde arbeidsmengden som så stor. Denne sammenhengen var ikke statistisk signifikant for student-student relasjoner, men andre studier har funnet slike sammenhenger også (Xerri, Radford & Shacklock, 2018). Forfatterne rapporterer også at det er positive og statistisk signifikante sammenhenger mellom opplevelse av mening/betydning og studentengasjement samt opplevelse av arbeidsmengde.

Støtte fra lærere og manglende støtte eller dårlig støtte fra lærere er sentrale variabler i en studie som Strati, Schmidt og Maier (2016) gjennomførte blant elever i videregående skole. Den inkluderes her fordi aldersgruppen er potensielle framtidige førsteårsstudenter, og forfatterne har også tatt med variabelen «opplevde faglige utfordringer i undervisning» som også har betydning i høyere utdanning. Opplevde faglige utfordringer, eller «challenge», har vist seg å ha betydning for elevens engasjement og måloppnåelse, og det er også et par studier som viser betydningen av faglige utfordringer for å motvirke ikke-engasjement (Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider & Shernoff, 2003; Yazzie-Mintz, 2010). Studien til Strati et al. er en flermetodisk studie som omfatter både spørreundersøkelser, videoopptak av undervisningssituasjoner og elevlogger gjennomført digitalt for å registrere engasjement i reelle situasjoner.

Resultatene indikerer at elevene gjennomsnittlig rapporterer lavt på opplevelse av faglig utfordring i naturfag. Undervisningsøktene innebar stort sett tradisjonelle undervisningssituasjoner hvor lærer inntok en mer doserende rolle enn at elevene selv fikk utforske.

Forfatterne viser til en bok av Shumow og Schmidt (2014) hvor en konklusjon er at lærerne i utvalget hadde en tendens til å anta at lærestoffet i naturfag var såpass vanskelig for elevene, at de overforenklet lærestoffet slik at lærestoffet ble kjedelig.

Men resultatene til Shernoff et. al. gir også innsikt i et annet fenomen: økt faglig utfordring kan føre til økt engasjement for noen, men ikke alle. Faglig utfordring i naturfag førte til generelt mer engasjement for guttene enn for jentene, men når lærerstøtte blir inkludert i modellen, forsvinner denne forskjellen.

Almarghani og Mijatovic (2017) hevder at det som bidrar til studentengasjement er god undervisning. Deres studie blant studenter ved fire universiteter i Libya indikerer at læreres arbeid med å aktivisere studenter i undervisning har større betydning for studentengasjement enn hvordan studenter oppfatter læreres personlighet eller om de er tilgjengelige for samtaler. Bruken av IKT-ressurser var den sterkeste prediktor av studentengasjement, og forfatterne drøfter om dette er spesielt for Libya eller om det kan være en indikator på variasjon i undervisning som også kan generaliseres til andre.

Innen motivasjonsteori framheves også betydningen av bl.a. relevans og autonomi for at studenter skal være villige til å yte den innsatsen som kreves i studier og dermed for å være engasjert i faglige aktiviteter og holde ut over tid. Studier er krevende, og langsiktige mål kan virke svært så fjerne når man er i det aller første året. En stor utfordring for studenter og UH, er å bygge opp om og å vedlikeholde engasjement over tid. Å oppleve tilhørighet eller «connectedness» kan være en viktig faktor for å fortsette å være engasjert. Dette har også vist seg å ha betydning for ens egen helse. Ungdommer som rapporterer bedre tilhørighet til en kontekst (enten det er familie eller utdanning), rapporterer også bedre helse (Barber & Schluterman, 2008). Studentenes trivsel- og helsestudie (SHOT) fra 2018 som er gjennomført blant norske studenter, indikerer at studentene opplever forverrede helsetilstander (Knapstad, Heradstveit & Sivertsen, 2018). I 2018-undersøkelsen er det en av seks studenter som føler seg ofte eller svært ofte isolert og like mange oppgir at de ofte eller svært ofte føler seg utenfor. Nesten en av tre studenter (29 prosent) svarer «ofte» eller «svært ofte» på minst ett av disse tre spørsmålene, mens én av ti studenter (10 prosent) svarer «ofte» eller «svært ofte» på alle de tre spørsmålene som måler ensomhet. Dette kan anses som en indikator på opplevelse av manglende tilhørighet, og kan slik sett være en trussel mot engasjement.

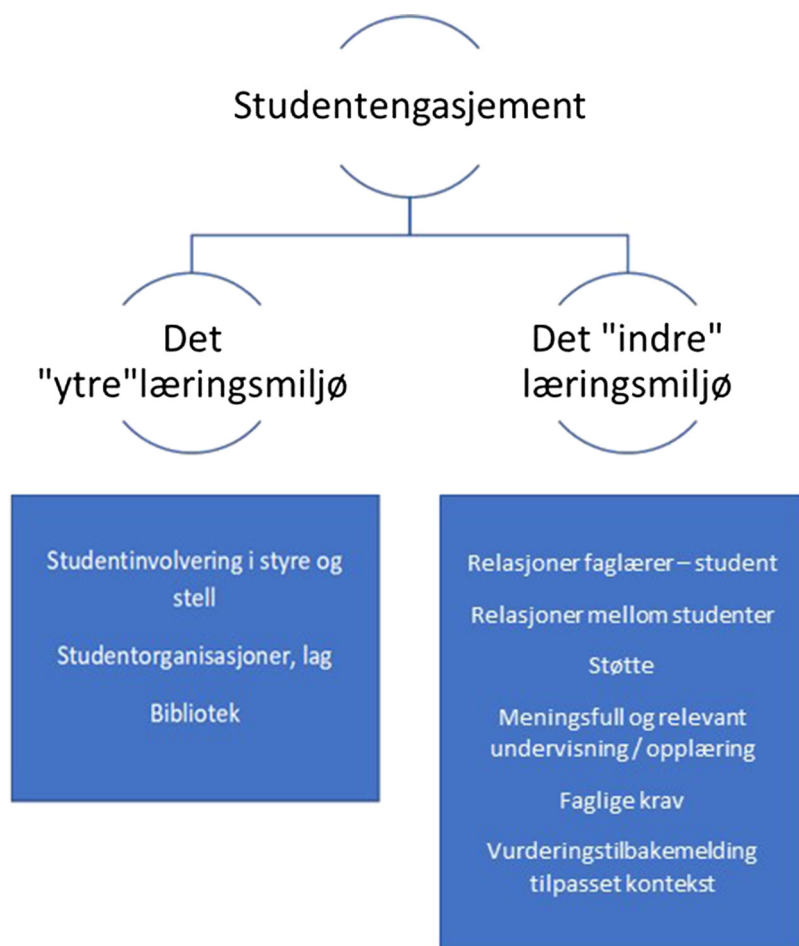
En annen faktor som er blitt studert i relasjon til studentengasjement, og som inngår som en viktig innsatsfaktor som fremmer studentengasjement, er bruken av tilbakemelding. Tilbakemelding har tradisjonelt blitt gitt i form av karakterer, altså en summativ tilbakemelding som oppsummerer prestasjoner på et arbeid. Men dette feltet er i utvikling, og vi har ikke minst fått flere teknologiske verktøy som kan støtte opp om kontinuerlig tilbakemelding eller formativ tilbakemelding som kan bidra til utvikling av læring. Det som framheves som essensielt i slike verktøy, er at de både gir tilbakemelding til studenter om hvor de er i prosessen, og de gir tilbakemelding til læreren om studentenes forståelse slik at læreren kan endre undervisningen (Bartsch & Murphy, 2011). Han & Finkelstein (2013) finner at pedagogisk bruk av «clickers» i undervisning gir studenter tilbakemelding og bidrar til opplevd engasjement og læring. I et randomisert laboratorieeksperiment, fant forskerne at bruken av elektronisk responsverktøy også påvirket faktisk læring (Bartsch & Murphy, 2011).

Evans (2013) oppsummerer forskning om vurderingstilbakemelding og identifiserer tolv indikatorer på tilbakemeldingspraksiser. De tolv indikatorene omfatter f.eks. å gi studenter god forståelse av hva oppgaver de skal utføre krever, opplæring av studenter og veiledning i forhold til hva tilbakemelding betyr og hvordan det kan brukes, å gi tydelig tilbakemelding på hvordan studenters arbeid kan forbedres og å gi studenter støtte til å kunne selv-evaluere.

Hypotesen er altså at tilbakemelding påvirker studentengasjement og dermed læring. Det er likevel viktig å presisere at forskning på tilbakemelding og studenters læring ikke er entydig, og at det er mange studier som ikke finner positive relasjoner mellom disse (Evans, 2013). Evans (s. 94) siterer en annen forfatter for å framheve betydningen av kontekst, relasjoner og faglærers faglige vurderinger og innsikt i vurdering:

The importance of context and the relationship between feedback giver and receiver is captured in Krause-Jensen's (2010) summation: There is no such thing as a single «magic bullet.» The «magic» of the bullet is highly context dependent, and so the bullets must be fashioned according to local circumstances, the shooters and the targets. The university teacher . . . has to make «intelligent choices in complex situations» . . . under everchanging conditions, government reforms and revised curricula. (s. 64)

Figur 1 oppsummerer institusjonelle faktorer som er blitt studert i relasjon til studentengasjement.



Figur 1. Institusjonelle faktorer som kan påvirke studentengasjement.

I denne figuren ser vi at de institusjonelle faktorene som kan påvirke studentengasjement omfatter både det jeg har klassifisert et «ytre» læringsmiljø, altså strukturer og systemer som studenter kan bli en del av og inviteres inn i, som student organisasjoner, og i hvor stor grad studenter er delaktige i styring og utvikling av lærestedet, og det «indre» læringsmiljø, altså det som foregår i undervisning og i undervisnings- og læringsrelaterte aktiviteter.

Variabler inkludert i Studiebarometeret som belyser studentengasjement

Som tidligere nevnt, er formålet med Studiebarometeret å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning og gi nyttig informasjon om studiekvalitet (se <http://studiebarometeret.no/no/artikkel/2>). I det som nå følger, vil jeg gjøre en kartlegging av variabler som inngår i Studiebarometeret som ble gjennomført høsten 2018 for å identifisere variabler som kan belyse studentengasjement og faktorer som kan påvirke studentengasjement.

Studentengasjement

Fire indikatorer inngår i indeksen «Eget engasjement». Det er denne indeksen som er mest nærliggende å tolke som måling av studentengasjement i Studiebarometeret. De er:

- Jeg er motivert for studieinnsats
- Jeg benytter meg av de organiserte læringsaktivitetene som tilbys
- Jeg møter godt forberedt til undervisningen
- Jeg opplever at studieinnsatsen min er høy.

Disse fire indikatorene slås sammen i en samlet indeks.

På grunnlag av definisjoner og studier av studentengasjement presentert innledningsvis (se figur 1), framstår de fire indikatorene som noe sammenblandet og begrenset. Innen teori om studentengasjement blir motivasjon betraktet som en prediktor, ikke som en del av begrepet «studentengasjement». Dessuten er det et begrenset omfang av faktorer som er inkludert i Studiebarometeret. Det er atferdsindikatorer som er sterkest til stede. Én indikator kan sies å representere det som ligger i akademisk engasjement (å være forberedt til undervisning), men indeksen er teoretisk smal. Spørsmålet er om det er andre indikatorer på engasjement som finnes andre steder i Studiebarometeret?

Et slikt område er *Tidsbruk* som også kan anses som en indikator på atferdsfaktoren som inngår i begrepet Studentengasjement. Dette spørsmålet kan si noe om deltakelse, men sier lite om kognitivt engasjement eller psykologisk engasjement i løpet av de timene studentene er på lærestedet eller er deltaker i aktiviteter. Studentene svarer på spørsmål om: «Omtrent hvor mange timer per uke (i gjennomsnitt hittil på dette studiet) brukes på . . . » læringsaktiviteter organisert av institusjonen/egenstudier/betalt arbeid.

De andre områdene som belyses i Studiebarometeret omfatter ikke spørsmål om studenters engasjement, men har heller fokus på hvordan studenter opplever hva institusjonen eller faglærere gjør. Studiebarometeret anvender dermed en smal forståelse av studentengasjement sammenlignet med andre studier av studentengasjement i høyere utdanning. Sammenlignet med figur 1 (ovenfor), mangler spørsmål som ville inngå i faktoren om -kognisjon (selvregulering, å sette seg mål, å anvende metakognisjon, å bruke energi for å forstå komplekse begreper), faktoren om agens (å stille spørsmål, å ta ledelse) og om emosjon (identitet, tilhørighet, glede).

Faktorer som kan påvirke studentengasjement

Hva slags undervisning studenter er en del av, hvordan de opplever faglige utfordringer og relevans har vist seg å kunne predikere studentengasjement (men da forstått som et videre begrep enn kun atferd eller deltakelse). I Studiebarometeret finner vi slike spørsmål spredt utover – altså innen flere indekser.

Undervisningsindeksen inneholder fire indikatorer som alle er relatert til faglæreres arbeid:

- De faglig ansatte gjør undervisningen engasjerende
- De faglig ansatte formidler lærestoffet/pensum på en forståelig måte
- Undervisningen dekker sentrale deler av lærestoffet/pensum godt
- Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt

Tre av de fire indikatorene som inngår i *Tilbakemeldinger* retter seg også mot faglæreres arbeid, mens den siste omhandler medstudenters evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger.

- Antall tilbakemeldinger du får fra faglig ansatte på arbeidet ditt
- De faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt
- Faglig veiledning og diskusjoner med faglig ansatte
- Medstudenters evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt

Spørsmål relatert til *Læringsmiljø* finner vi på to områder i Studiebarometeret. Den ene faktoren omhandler sosialt og faglig miljø (tre indikatorer som belyser relasjoner mellom studenter og mellom student og faglig ansatte), og den andre omhandler det fysiske læringsmiljøet (undervisningsrom, utstyr og hjelpemidler, IKT, bibliotek). Spørsmål om undervisningsrom med mer kan forstås som rammefaktorer som institusjonen står for (det «ytre» læringsmiljø i figur 1), mens de andre indikatorene er det lærere og studenter som er ansvarlige for (det «indre» læringsmiljø i figur 1). To av spørsmålene her handler om det faglige miljøet blant studentene og det sosiale miljøet blant studentene.

Opplevelse av relevans er en viktig motiverende faktor for å studere. Her er det også noen spørsmål om relevans innen spørsmål som omhandler *Tilknytning til yrkeslivet*, og et par indikatorer som inngår i indeksen for *Praksis*. Det er to indikatorer spesielt som er aktuelle for begrepet «relevans»:

- Teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen
- Hvordan erfaring fra praksis brukes som grunnlag for diskusjon/refleksjon i undervisningen

Den første av disse handler om relevans mellom teori og praksis, mens den andre omhandler praksisopplæringens relevans for undervisning på campus. Begge spørsmålene er «tilbake-skuende» i den forstand at de relaterer seg til studiet, ikke til det framtidige yrket. Studenter blir ikke stilt spørsmål om praksisopplæring vil gjøre dem bedre i stand til å utføre yrket i framtiden. Det er mulig at dette tas for gitt, men for studiestedet er dette viktig informasjon slik at det også kan arbeides med kvalitetsutvikling av selve praksisopplæringen.

Studiebarometeret vektlegger tilhørighet i sine spørsmål til studenter, og det skjer også innen flere områder. De nye spørsmålene om *Studiestart* spør om studentene ble inkludert i et faglig fellesskap med faglig ansatte på studieprogrammet tidlig i studieløpet. Likeså spørres det om studentene ble inkludert i et faglig fellesskap med medstudenter og i et sosialt fellesskap med medstudenter. Dette gjentas for så vidt i spørsmål om læringsmiljø, men da uten vekt på «tidlig i studieløpet». Disse spørsmålene kunne for så vidt inngå i begrepet «studentengasjement» (ref. Krause & Coates, 2008 ovenfor) og da innen faktoren «emosjon», som vektlegger inkludering, eventuelt i en egen faktor om overgang slik Krause og Coates (2008) gjør. Men slik spørsmålene er formulert, vet vi ikke om studentene «lar

seg inkludere», spørsmålsformuleringen gir oss kun innsikt i om studenten har merket at studiestedet har forsøkt å inkludere dem.

Faglige utfordringer berøres ett sted i Studiebarometeret, og det er en indikator under *Inspirasjon*: Studieprogrammet er faglig utfordrende. Det er snakk om faglige forventninger under området *Forventninger*, men her handler det om at faglig ansatte har forventninger til at studenten er forberedt, deltar aktivt og at de har høye faglige ambisjoner på vegne av studenten. Det er altså ikke snakk om at undervisning er faglig utfordrende, eller at studenten møter på faglig utfordrende problemstillinger i utdanningen. Vi vet dermed svært lite om hva studentene opplever som faglig utfordrende, kun på et generelt nivå om studieprogrammet er faglig utfordrende.

En sammenligning av spørsmål i Studiebarometeret med forskning om studentengasjement

Basert på denne gjennomgangen, kan vi si at Studiebarometeret kan gi indikasjoner når det gjelder atferdsdimensjonen i studentengasjement-begrepet, og at det kan gi noen indikasjoner på faktorer som kan ha betydning for studentengasjement. Et av problemene er at indikatorene er fordelt på flere indekser eller områder, og indeksene omfatter ulike indikatorer som ikke alle peker i samme retning mot det samme overordnede begrepet. Indeksen for «eget engasjement» inkluderer spørsmål om motivasjon og kan derfor ikke nyttes som en helhetlig indeks for å vurdere studentengasjement. Teoretisk er motivasjon en forutgående variabel eller en uavhengig variabel, ikke et element av atferdsfaktoren i studentengasjement. Motivasjon kan altså predikere engasjement. Atferdsdimensjonen som disse utsagnene kan forstås som, må også i så tilfelle ses i forhold til tidsbruk (som måles et annet sted). Studiebarometeret omfatter flere spørsmål som inngår i figur 1 (faktorer som kan påvirke studentengasjement), men ingen av indeksene kan sies å være fullgode som forskningsinstrumenter, og det er også et spørsmål om de er gode nok til å anvendes i kvalitetsutvikling. Gir de et godt nok faglig innblikk i kvalitet i studieprogrammet til å vurdere endringer som kan ha en effekt på studentengasjement?

Hvordan forstås kvalitet når studentengasjement kun vektlegger atferdsperspektiver, ikke identitet, genuin involvering eller egen agens? Blir kvalitet forstått mer instrumentelt i Studiebarometeret, eller mer teknisk? I litteraturen blir studentengasjement anvendt som et faglig begrep som er komplekst og som også omfatter studenters egen agens. I begrepet som benyttes i Studiebarometeret, synes det som om studenters egen vilje og studenters ansvar og agens vektlegges i mindre grad. Studieprogrammer og studiesteder som er opptatt av studentautonomi, studentansvar og studentagens som forberedelse til arbeidslivet, vil ikke få informasjon av Studiebarometeret til utvikling av kvalitet for å styrke de dimensjonene. Ifølge Tight (2019), har det tatt mange år før vi har fått en forståelse av sammenhenger mellom studiestedets innsatsfaktorer og studentenes engasjement, men det kan se ut til at Studiebarometeret i særdeleshet vektlegger hva studiestedene gjør og ikke har et så godt utviklet mål for studentenes innsats. Denne ubalansen kan gjøre det vanskeligere for institusjoner å anvende resultater fra Studiebarometeret til å få innsikt i studentengasjementet ved egen institusjon.

Vurderingstilbakemeldinger er for eksempel ett område som kan ha betydning for studentengasjement, og i formidling av resultater fra Studiebarometeret framheves tilbakemelding som et av de sentrale områdene. Nettavisen for Universitetet i Oslo rapporterte i overskriftsform at en av tre studenter er misfornøyd med antall tilbakemeldinger

(Uniforum, 12. februar 2019). NOKUT tar også opp tilbakemelding og veiledning særskilt og skriver følgende om resultater fra 2018 (NOKUT, 2019):

Høyest score (3,5) får spørsmålet om medstudenters tilbakemeldinger, riktignok er den bare marginalt høyere enn tilbakemeldinger fra faglig ansatte (3,4). Omtrent halvparten av studentene svarer positivt. Et relativt stort mindretall er lite fornøyd med tilbakemeldingene og veiledningene: hele 30 prosent på spørsmålet om antall tilbakemeldinger. Dette punktet har også lavest snittscore (3,1). Lavest andel lite fornøyde er det på tilbakemeldingene fra medstudentene, der andelen er 18 prosent.

Det kan synes som om antall tilbakemeldinger får en uforholdsmessig sterk vektlegging i rapportering av resultater fra Studiebarometeret. I kunnskapsoversikten som Evans (2013) har gjort, viser hun ikke til forskning som stiller spørsmål ved om antall tilbakemeldinger hever kvaliteten i et studieprogram eller hvordan det påvirker studentengasjement. Det som vektlegges i litteraturen, er kvaliteten på tilbakemelding (og framovermelding) og om studenter anvender tilbakemelding slik at de også kan involveres mer i studiet og lære mer (O'Donovan, Rust & Price, 2016). Evans (2013) påpeker mangfoldet av ulike tilbakemeldingsmåter, funksjoner og kontekster. Kan det være slik at Studiebarometeret bidrar til å øke misnøye blant studenter ved å fokusere på områder som ikke blir vurdert som kvalitetshevende faglig? Eller er det mulig at antallet tilbakemeldinger i seg selv kan gi økt kvalitet?

Studiebarometeret har tatt med spørsmål som omfatter både «ytre» læringsmiljø og «indre» læringsmiljø (se figur 1). Her vektlegges fysiske rammer og psykologiske og sosiale relasjoner og støtte, samt opplevelse av faglig nivå, utfordringer og relevans. Alle spørsmålene er likevel på et svært generelt nivå, og det kan være vanskelig å anvende resultater til mer presise justeringer i studieprogrammene.

Framtidig forskning om studentengasjement i høyere utdanning

Sammenligningen av hva Studiebarometeret måler i forhold til forskning om studentengasjement og faktorer som påvirker dette, viser at det er behov for egne studier på feltet som har forskningskvalitet i høysetet. Studiebarometeret er ment å være en «temperaturmåler», ikke et forskningsinstrument. Samtidig er det på sin plass å stille spørsmål ved begrepsvaliditeten i slike undersøkelser ettersom de får såpass stor oppmerksomhet som de gjør, og kan dermed også få store konsekvenser. Studiebarometeret representerer også etter hvert en stor database med informasjon om studenter og studieprogrammer, dette kunne ha vært en forskningsdatabase gitt at undersøkelsen hadde holdt god forskningsmessig kvalitet. Mister vi interessante og nødvendige muligheter for forskning om studiekvalitet ved at Studiebarometeret ikke holder høy nok forskningsmessig standard?

UH-sektorens anvendelse av Studiebarometeret vil sannsynligvis ha sammenheng med tillit til at kvaliteten i den er god. Men vi vet lite om hvordan Studiebarometeret blir forstått og anvendt i UH-sektoren og hva slags konsekvenser den har for kvalitetsarbeidet. Dette ville være av interesse å undersøke videre, gjerne fordelt på ulike typer institusjoner og ulike studieprogrammer, og gjerne i et longitudinelt perspektiv slik at det er mulig å følge utviklingen over tid.

Sammenligningen her har vist at spørsmålene stilt i Studiebarometeret kan være begrensende og i noen tilfeller kan vi også stille spørsmål ved om svarene er en indikasjon på kvalitet og ikke f.eks. *antall* tilbakemeldinger slik de gir seg ut for å være. Dette gir også retning for ny forskning: Hva kan vi lære om studentengasjement og studieprogramkvalitet om vi utvider begrepet «studentengasjement» til også å omfatte studenters agens, deres

ansvar og autonomi? Større undersøkelser med mer robuste variabler og sterkere teoretisk innramming kan ha stor betydning for UH-sektoren.

Et annet viktig spørsmål som kunne følges er hvordan eller om innholdet i Studiebarometeret påvirker studenters og ansattes syn på studentengasjement og studiekvalitet? Hva slags forståelse har studenter av studentengasjement? Reflekteres dette synet i de indikatorene som inngår i Studiebarometeret? Russell og Slater (2011) gjennomførte både en spørreundersøkelse og en intervjustudie av førsteårs studenter i New Zealand, og noe av det de var opptatt av var å utforske og videreutvikle et konseptuelt rammeverk for å forstå studentengasjement. Å komparere med norske studenter ville være interessant, men likeså viktig kunne det være å følge utviklingen av forståelse av studentengasjement over flere år. Det er muligens også en tendens i UH til å være spesielt opptatt av å støtte studentengasjement de første årene, men hva med på MA og Ph.d.-nivå?

Når det gjelder faktorer som kan påvirke studentengasjement, er det også behov for mer forskning fra norske utdanningssteder. Intervensjonsforskning har ikke stor plass i studier av høyere utdanning i Norge, men slike design kunne bidra med viktig kunnskap om hva læresteder kan gjøre. Hvordan arbeides det med utvikling av vurderingsformer, og hva har dette å si for studentengasjement?

Det kan stilles spørsmål ved Studiebarometeret, både når det gjelder begrepsvaliditet og kvalitet på indikatorer. Derfor er det essensielt for utvikling av studiekvalitet at forskere bidrar med nye studier av studentengasjement.

Litteratur

- Almarghani, E.M., & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs - it is all about good teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 940–956. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Astin, A.W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Bakken, P., Pedersen, L.F. Wiggen, K., & Øygarden, K. (2019) Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf
- Barber, B.K., & Schluterman, J.M. (2008). Connectedness in the Lives of Children and Adolescents: A Call for Greater Conceptual Clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43, 209–216. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.012>
- Bartsch, R.A., & Murphy, W. (2011). Examining the effects of an electronic classroom response system on student engagement and performance. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 25–33.
- Evans, C. (2013). Making sense of feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Finn, J.D., & Zimmer, K.S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? I S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (red.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Fredricks, J., McColoskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*. Issues & Answers Report, REL 2011-No. 098. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Nedlastet fra <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?ProjectID=268>

- Han, J.H., & Finkelstein, A. (2013). Understanding the effects of professors' pedagogical development with Clicker Assessment and Feedback technologies and the impact on students' engagement and learning in higher education. *Computers and Education*, juli, 64–76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.002>
- Kahu, E.R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Knapstad, M., Heradstveit, O., & Sivertsen, B. (2018). *Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse 2018*. Oslo: Studentsamskipnaden i Oslo og Akershus. Nedlastet fra: <https://shotstorage.blob.core.windows.net/shotcontainer/SHOT2018.pdf>
- Krause, K.L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh, G.D., & Gonyea, R.M. (2015). The Role of the Academic Library in Promoting Student Engagement in Learning. *College & Research Libraries*, 76(3), 359–385. DOI: <https://doi.org/10.5860/cr.76.3.359>
- Lycke, K.H., & Handal, G. (2016). Studentengasjement i høyere utdanning - Internasjonale perspektiver og norske studier. *Uniped* 39(2). Nedlastet fra: https://www.idunn.no/uniped/2016/02/studentengasjement_ichoeyereutdanning_-_internasjonale_pers
- NOKUT (2019). Tilbakemelding og veiledning. Nedlastet fra <https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/tilbakemelding-og-veiledning-studiebarometeret-2018.pdf>
- O'Donovan, B., Rust, C., & Price, M. (2016). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 938–949. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052774>
- Reeve, J., & Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Promoting successful school completion. I G. Bear, & K. Minke (red.), *Children's needs: Development, protection and intervention*, 103–113. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Russell, V.J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Student motivation and engagement. *Schooling Issues Digest*. Nedlastet fra: <http://web.archive.org/web/20060907125059/http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/89068B42-7520-45AB-A965-F01328C95268/8138/SchoolingIssuesDigestMotivationandEngagement.pdf>
- Russell, B., & Slater, G.R.L. (2011). Factors that Encourage Student Engagement: Insights from a Case Study of 'First Time' Students in a New Zealand University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1). Nedlastet fra <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss1/7>
- Shernoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E.S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176. DOI: <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Shumow, L., & Schmidt, J.A. (2014). *Empowering teachers to enhance adolescents' motivation for science: Research based strategies for teaching male and female students*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Steele, J.P., & Fullagar, C.J. (2009). Facilitators and Outcomes of Student Engagement in a College Setting. *The Journal of Psychology*, 143(1), 5–27. DOI: <https://doi.org/10.3200/JRJP.143.1.5-27>
- Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2016). Perceived Challenge, Teacher Support, and Teacher Obstruction as Predictors of Student Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 131–147. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000108>
- Tight, M. (2019). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A Tangled Web of Terms: The Overlap and Unique Contribution of Involvement, Engagement and Integration to Understanding College Student Success. *Journal of College Student Development*, 50(4), 407–428. DOI: <https://doi.org/10.1353/csd.0.0077>

- Xerri, M.J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher Education*, 75, 589–605. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>
- Yazzie-Mintz, W. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Education policy. Nedlastet fra <http://hub.mspnet.org/index.cfm/20806>
- Zhoc, K.C.H., Webster, B.J., King, R.B., Li, J.C.H., & Chung, T.S.H. (2016). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence. *Research on Higher Education*, publisert på nett 10. mai 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6>